



COLETÂNEA LINGUAGENS: TEORIAS E PRÁTICAS

Volume 1

ADRIANA HELENA DE OLIVEIRA ALBANO, THAISY BENTES E
FABIANO TADEU GRAZIOLI (ORGANIZADORES)



**COLETÂNEA
LINGUAGENS:
TEORIAS E PRÁTICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

PARECERISTAS AD HOC

Adriana Helena de Oliveira Albano

Fabiano Tadeu Grazioli

Daniela Aragão

Lucas Nascimento

Luciana Marques Vale

Márcia dos Santos do

Nascimento

EDITOR DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda

Anderson dos Santos Paiva

Bianca Jorge Sequeira Costa

Fabio Luiz de Arruda Herrig

Georgia Patrícia Ferko da

Silva

Guido Nunes Lopes

José Ivanildo de Lima

José Manuel Flores Lopes

Luiza Câmara Beserra Neta

Núbia Abrantes Gomes

Rafael Assumpção Rocha

Rickson Rios Figueira

Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

COLETÂNEA LINGUAGENS: TEORIAS E PRÁTICAS

Vol. 1

Adriana Helena de Oliveira Albano

Thaisy Bentes

Fabiano Tadeu Grazioli

Organizadores



EDUFRR
Boa Vista - RR
2020

Copyright © 2020
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão Ortográfica

Adriana Helena de Oliveira Albano

Daniela Aragão

Fabiano Tadeu Grazioli

Flore Kedoachim

Lucas Nascimento

Luciana Marques Vale

Diagramação:

Tatiane Rodrigues da Silva

Layout da Capa:

Anderson Paiva

Ilustração da Capa:

August Monique Mordad

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C694 Coletânea linguagens : teorias e práticas v. 1 / Adriana Helena de Oliveira Albano; Thayse Bentes; Fabiano Tadeu Grazioli, organizadores. – Boa Vista Editora da UFRR, 2020.
371 p. : il.

ISBN:978-65-86062-53-3

Livro eletrônico

Modo de acesso: www.ufrr.br/editora/

1 – Linguística. 2 – Ensino de língua portuguesa. 3 – Línguas indígenas. 4 – Negros na literatura. 5 – Língua inglesa. I - Título. II - Albano, Adriana Helena de Oliveira; Bentes, Thayse; Grazioli, Fabiano Tadeu (organizadores).

CDU – 801:372

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507-AM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
Rosidelma Pereira Fraga	

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CAPÍTULO 1: PROCESSOS DE INTERGENERICIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUANDO A BULA DE MEDICAMENTOS SE METAMORFOSEIA EM CONVITE DE ANIVERSÁRIO	17
Aylla Karolline Nunes Vieira Francisco Renato Lima	

CAPÍTULO 2: PROVAS DE REDAÇÃO DO CONCURSO VESTIBULAR DA UNESPAR: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ATUAÇÃO DOS CANDIDATOS	51
Cleber da Silva Luz Adriana Beloti	

CAPÍTULO 3: A LINGUÍSTICA HISTÓRICA E O EIXO DO TEMPO: UMA BREVE TRAJETÓRIA TEÓRICO-EVOLUTIVA	85
Sávio Jorge Silva de Carvalho Thiago Soares de Oliveira	

CAPÍTULO 4: ATENUAÇÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA NO PORTUGUES FALADO DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DE DIÁLOGO DO PROJETO NURC/RS	106
Lucas Nascimento	

CAPÍTULO 5: COISAS E PALAVRAS SANGRAM PELA MESMA FERIDA” OU UM DIÁLOGO ENTRE O HUMANISMO E A LINGUÍSTICA APLICADA	123
Valter Henrique de Castro Fritsch	

CAPÍTULO 6: PELOS MEANDROS DA ESCOLA:	
----------------------------------------------	--

UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA.....	145
Wesley Nóbrega Rodrigues do Ó Eliane de Moraes Belford Gomes	

CAPÍTULO 7: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA RESERVADA AO ESTUDO DA METONÍMIA.....	163
Estefani Gumiéro Costa	

ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES

CAPÍTULO 08: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA INDÍGENA DE RORAIMA.....	187
Fabrício Paiva Mota Maria do Socorro Melo Araújo	

CAPÍTULO 09: INTERAÇÕES CULTURAIS EM CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA.....	207
Cristian Nesi Martins Márcia Andrea dos Santos	

CAPÍTULO 10: SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA VISÃO DIALÓGICA.....	229
Isabela Vieira Barbosa	

CAPÍTULO 11: A REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO <i>CAMINHAR E TRANSFORMAR</i> – LÍNGUA PORTUGUESA.....	253
Enedir Silva Santos	

CAPÍTULO 12: TEATRO, ESCOLA E LEITURA: REFLEXÕES SOBRE PRINCÍPIOS, DESENCONTROS E UMA JUSTIFICATIVA PARA O TEATRO NÃO ALCANÇAR A COMPLETUDE NA ESCOLA.....	285
Fabiano Tadeu Grazioli	

CAPÍTULO 13: A[R]MAI-VOS UNS AOS OUTROS,

ASSIM COMO EU VOS A[R]MEI: O MESSIAS EM DIÁLOGOS INTERMÉDIAS.....	308
Jairo da Silva e Silva	

CAPÍTULO 14: MEMÓRIA E PRESENÇA DO NEGRO NO PERÍODO PÓS-ESCRavidÃO: UMA TESSITURA POÉTICA NAS OBRAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, MURILO MENDES E PEDRO NAVA.....	336
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Adriana Helena de Oliveira Albano

Rosidelma Pereira Fraga

SOBRE OS AUTORES.....	358
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

A LINGUAGEM E SUAS INTERFACES: ENSINO E PESQUISA

A coletânea *Linguagens: teorias e práticas*, organizada pelos pesquisadores Adriana de Oliveira Albano, Thaisy Bentes e Fabiano Tadeu Grazioli, que doravante vem a público, trata-se de subjetividades no âmbito da linguagem que, por sua vez, convida o leitor da área de Letras e áreas afins a mergulharem em diversas pesquisas permeadas pela análise linguística e estudos multidisciplinares. A obra reúne quatorze artigos que se entrecruzam por meio dos discursos epistemológicos cuja tessitura se descortina no grão da voz que é a linguagem, amparando-se em Roland Barthes (2002).

É nesta semente da linguagem que a obra se desvela no primeiro artigo intitulado *Processos de intergenericidade em aulas de língua portuguesa: quando a bula de medicamentos se metamorfoseia em convite de aniversário*, cujos autores Aylla Karolline Nunes Vieira e Francisco Renato Lima promovem pesquisa sobre a intergenericidade nas aulas de Língua Portuguesa com base na apropriação de certos conhecimentos da língua, bem como, a reflexão sobre práticas discursivas inovadoras. Sob esse prisma, defendem que os gêneros textuais estabelecem diferentes funções no que se refere ao contexto sociocomunicativo dos sujeitos da interação.

No artigo *Provas de redação do concurso vestibular da UNESPAR: condições de produção e atuação dos candidatos*, os autores Cleber da Silva Luz e Adriana Beloti realizaram um

estudo que examina os comandos de produção textual da Prova de Redação do Concurso Vestibular – CV - da UNESPAR das edições de 2014/2015, 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018, e identificaram, por meio do discurso, as condições de produção necessárias para a escrita dos textos dos candidatos no momento da escrita.

Enquanto que no artigo *A linguística histórica e o eixo do tempo: uma breve trajetória teórico-evolutiva*, o leitor tem acesso às abordagens feitas por Sávio Jorge Silva de Carvalho e Thiago Soares de Oliveira, os quais investigaram que, a partir da apresentação de diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas basicamente no século XX, a Linguística Histórica vem passando por um processo de renovação, resultado de uma incorporação de mecanismos que, são utilizados em outras áreas do conhecimento, além das novas possibilidades de tratamento de fatos linguísticos no âmbito dos estudos de caráter histórico.

No quarto artigo *Atenuação pragmática e atenuação semântico-pragmática no português falado no Rio Grande do Sul: uma análise de diálogo do projeto norma urbana Linguística Culta- NURC-RS*, o pesquisador Lucas Nascimento, com apoio da CAPES, realizou neste texto um trabalho pautado nas análises qualitativas de estratégias de atenuação em uma entrevista do PROJETO NURC/RS. Nascimento toma por base a caracterização linguística (BRIZ, 2010). Segundo o autor, há dois tipos de cortesia:

- 1) *cortesia valorizadora*
- 2) *cortesia atenuadora*.

Paulatinamente, o leitor tem em mãos o sexto artigo *Coisas*

e palavras sangram pela mesma ferida” ou um diálogo entre o Humanismo e a Linguística Aplicada, do autor Valter Henrique de Castro. Pode-se notar que seu estudo permeia o letramento e oferece ao leitor uma pesquisa de experiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O autor propõe uma reflexão sobre o letramento acadêmico com base no escopo do humanismo defendido por Carl Rogers e pela atual corrente da linguística aplicada apregoadada por um rompimento com velhos paradigmas teóricos, a fim de assumir uma postura de caráter híbrido, mestiço e indisciplinar

Já no que tange à pesquisa com o título *Pelos meandros da escola: uma experiência na sala de aula de língua inglesa*, os autores Wesley Nóbrega Rodrigues e Eliane de Moraes Belford Gomes investigaram como ocorre o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica no Estado de Roraima. Conforme elucidaram os autores, o estágio foi realizado na Escola Estadual Monteiro Lobato, nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. O propósito deste relato de experiência consistiu em ambientar o aluno do curso de Letras na sua futura profissão como docente no âmbito de planejamento e práticas de ensino.

Em *Construção de sentidos: uma proposta reservada ao estudo da metonímia*, a autora *Estefani Gumiéro Costa* evidenciou que a construção de sentidos ocorre por meio de aspectos contextuais e é mediada por fatores extralinguísticos – sociais, históricos e culturais. Neste contexto teórico, a autora buscou a fundamentação da Linguística Cognitiva e realizou um panorama da relação entre aluno e texto por meio da metonímia e dos processos cognitivos, comprovando que tal recurso linguístico

não seja uma exclusividade da retórica tradicional, mas pode ser interligado a todas as esferas de comunicação humana.

Na parte de *Estudos Multidisciplinares*, os autores, Fabrício Paiva Mota e Maria do Socorro Melo Araújo, presenteiam os leitores com o artigo *Reflexões sobre educação bilíngue em uma escola indígena de Roraima*. Ambos investigaram se existia um ensino bilíngüe em uma escola pública do Estado de Roraima, na comunidade do Canauani, localizada no município do Cantá. Nesta perspectiva escolar bilíngüe, os autores coletaram entrevistas com foco no ensino de língua portuguesa e língua indígena, apontando como resultados de pesquisa que há a necessidade de fortalecer o ensino escolar bilíngüe na comunidade do Canauani.

Dentro do contexto de ensino de línguas indígenas, no artigo: *Interações culturais em contexto escolar indígena*, as professoras Cristian Nesi Martins e Márcia Andrea dos Santos, por meio de um relato de experiência, em uma escola indígena no Estado do Paraná, examinaram que algumas questões culturais influenciam a cultura exercida em seus processos pedagógicos.

Em se tratando da formação de professor, a autora Isabela Vieira Barbosa escreveu o artigo: *Ser professor na educação infantil em uma visão dialógica*. Neste contexto, ela partiu de um universo qualitativo de Estágio, com base nos indicadores de Qualidade (2009) do Ministério de Educação para a intervenção pedagógica e registros de diário de campo. Entre outros resultados, Barbosa evidenciou que o espaço ocupado pelos alunos e professores, bem como os discursos existentes por trás de toda a execução do trabalho pedagógico configuram as concepções de infância apresentadas pela instituição.

Nos caminhos da representatividade feminina, Enedir Silva pesquisou sobre *A representação feminina nos textos do livro didático Caminhar e transformar – língua portuguesa*. O objetivo crucial deste artigo foi analisar a representação feminina no livro didático expresso no título acima, de modo que a episteme gire em torno da representatividade qual é o lugar que a mulher ocupa e se ela tem sua voz audível ou exaurida nos livros didáticos utilizados pela Secretaria Municipal de São José do Rio Preto, um dos municípios mais desenvolvidos do interior de São Paulo, para o público dos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Fabiano Tadeu Grazioli, em seu ensaio *Teatro, escola e leitura: reflexões sobre princípios, desencontros e uma justificativa para o teatro não alcançar a completude na escola* elucidou que a presença da atividade teatral na escola contribui para a socialização, o desenvolvimento global e o despertar da consciência crítica e a experiência estética, uma vez que o contato dos alunos com o teatro promove interação. Sob esse prisma, Grazioli concluiu que o afastamento da atividade teatral na escola brasileira compromete não somente a ausência da arte e a leitura como também o afastamento entre os indivíduos.

Já por meio de estudos intermediários, o pesquisador Jairo da Silva e Silva escreveu o artigo *A[r]mai-vos uns aos outros, assim como eu vos a[r]mei: o Messias em diálogos intermediários*. Nele, o autor oferece uma pesquisa original e recente, defendendo a inter-relação entre a literatura e outras formas de artes. Por meio da interpretação discursiva, Silva escreveu sobre a representação dos ensinamentos de Messias/Jesus Cristo no romance Aleluia

de Monteiro (1982) e na peça teatral *Auto da Compadecida de Ariano Suassuna* (1990), sob o enfoque dos diálogos intermediais e dos desenhos do site camaronês *jesusmafa.com*, bem como uma fotografia do presidente Jair Messias Bolsonaro no evento religioso *Marcha para Jesus*, apresentada em um vídeo do programa humorístico *Zorra*, da emissora Rede Globo.

Ao finalizar a coletânea de pesquisas acadêmicas, as autoras Adriana Helena de Oliveira Albano e Rosidelma Pereira Fraga escrevem o artigo *Memória e presença do negro no período Pós-Escravidão: uma tessitura poética nas obras de Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes e Pedro*, e analisam obras literárias memorialistas, cujo eixo central é a tessitura poética da escravidão configurada na presença do negro no período pós-escravidão, asseverando há convergências entre o discurso de memória e a relação dessa forma de escrita com a cultura e a história. Por conseguinte, Albano e Fraga analisam como ocorre a presença do negro em quatro obras de memória: *Boitempo* (I e II) de Carlos Drummond de Andrade, *A Idade do Serrote* de Murilo Mendes e *Baú de Ossos* de Pedro Nava. Com base em uma escritura poética que condensa a história, a memória e a subjetividade dos acontecimentos, as autoras acreditam que as memórias formam um tecido textual composto pela história da escrita e do homem. Como resultados analíticos, o leitor poderá concluir que compreender o ser é compreender o mundo em que está inserido. Por conseguinte, compreender a memória é enxergá-la como discurso de representação das vivências e de uma visão de mundo com o poder de renegociação.

Por conseguinte, muito mais que subjetividades e

linguagens, a coletânea *Linguagens: teorias e práticas* descortina as vivências na pesquisa dentro e fora da sala de aula como experiências fecundas na área de Letras e suas interfaces. Somente um leitor arguto e perspicaz compreenderá a contribuição desta exímia obra para os estudos linguísticos e multidisciplinares contemporâneos.

Rosidelma Pereira Fraga

Doutora em Estudos Literários (UFG)

Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PROCESSOS DE INTERGENERICIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUANDO A BULA DE MEDICAMENTOS SE METAMORFOSEIA EM CONVITE DE ANIVERSÁRIO¹

Aylla Karolline Nunes Vieira²
Francisco Renato Lima³

Considerações iniciais

As transformações sociais são responsáveis por trazer à tona, um número infinito de práticas discursivas, logo, gêneros textuais diversificados. Dessa forma, constata-se na relação entre os gêneros, a dinamicidade funcional da linguagem, de modo que torna-se relevante o trabalho com essa realidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir dessas considerações, percebe-se que a análise da intergenericidade ou intertextualidade tipológica, fenômeno em que um gênero textual assume a forma de outro para atingir determinados propósitos comunicativos é um objeto de

¹ Este texto é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado no curso de Especialização em Língua Portuguesa, oferecido pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Essa versão apresenta algumas alterações e modificações daquela apresentada à instituição, na ocasião de conclusão do curso e aprovada com nota máxima, pela banca avaliadora.

² Especialista em Língua Portuguesa (UESPI)
Professora da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC -PI)

³ Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI)
Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

investigação. Certamente relevante, uma vez que pela aplicação de sequências didáticas para a obtenção do corpus de análise, verifica-se o quão produtivo pode ser o trabalho com a intergenericidade nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, neste estudo tem-se a proposta de analisar o gênero bula de medicamentos com função de convite de aniversário em turmas do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a heterogeneidade dos gêneros textuais e as relações que eles podem estabelecer, em virtude do contexto e finalidades discursivas dos falantes, considera-se que o estudo de processos intergenéricos em sala de aula, provavelmente pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas dos alunos. Por isso, o objetivo deste estudo é analisar a compreensão de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Várzea-Grande – PI, acerca da relação intergenérica entre os gêneros bulas de medicamentos e convite de aniversário, elaborados em sala de aula, atentando para seus aspectos formais e sociocomunicativos.

Esse processo de escrita perpassa muito pela criatividade do autor (aluno), que, na atividade de (re) elaboração textual, utiliza-se da estrutura composicional do gênero bula de medicamentos, para construir o convite de aniversário, portanto deve ser criativo. Segundo Norton (2001), isso permite que o escritor brinque com a imaginação e a fantasia, (re) criando e transformando o mundo, conforme seus gostos e visões, e que, nesse caso, fica expresso nos textos produzidos. Desse modo, essa é uma tarefa que precisa ser estimulada pela escola, para que os alunos treinem suas ideias no sentido de ampliar sua competência comunicativa e textual.

A elucidação metodológica desses propósitos, parte

sobretudo de uma pesquisa bibliográfica, baseada na leitura de fundamentos epistemológicos fundantes da área; e também, pesquisa de campo. Todo esse aspecto será melhor detalhado mais adiante.

Texto, gêneros textuais e ensino: das articulações e da funcionalidade sociodiscursiva

A variedade dos usos da língua é imensa, permitindo que sejam rapidamente acionados mecanismos para identificá-los, reconhecendo nos aspectos formais e funcionais o tipo de texto em uso. Nesse sentido, Marcuschi (2012) afirma que definir um texto requer conhecimentos que vão além de um simples reconhecimento das unidades linguísticas que o compõe.

Para Marcuschi (2012), o texto caracteriza-se como uma ferramenta utilizada para fins comunicativos, por isso, além dos aspectos linguísticos, há de se considerar sua funcionalidade, como uma ferramenta de comunicação, já que ele “é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus veículos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

O pensamento de Bronckart (2003) em relação ao conceito de texto não é diferente. Na concepção do autor, texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada, auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (p. 75), em que “estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (p. 72), ou seja, são produções discursivas

moldadas pelas transformações sociais e históricas e os gêneros textuais são o resultado dessas transformações.

Bakhtin (2011, p. 262) afirma: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Grifos do autor), isto é, os gêneros textuais assumem particularidades formais, linguísticas e funcionais, conforme as necessidades comunicativas dos sujeitos em seus contextos de uso da língua.

Para Bakhtin (2011), os enunciados caracterizam-se como uma das possibilidades de materialização dos usos que se pode fazer da língua, daí a terminologia *gêneros do discurso* em vez de **gênero de texto**, concepção adotada por Bronckart (2003), considerando que “a dimensão textual se subordina à dimensão discursiva produzida/construída na *interação verbal*, realidade fundamental da língua” (COSTA, 2018, p. 19-20) (Grifos dos autores).

Segundo Bronckart (2003, p. 75), “na medida em que todo o texto se inscreve, necessariamente em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de *gênero de discurso* (Grifo do autor)”, ou seja, as produções discursivas são organizadas em torno de “uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (2003, p. 71).

A respeito da variedade de gêneros textuais, Bakhtin (2011, p. 262) ressalta:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo.

Nesse sentido, as necessidades comunicativas que vão surgindo em virtude das transformações sociais, históricas e culturais são responsáveis por trazer à tona, um número diversificado de gêneros textuais, que evidentemente, se apresentados aos alunos em sala de aula, contribuem para a apropriação de novos usos da linguagem.

No que se refere à apropriação dos gêneros, Bronckart (2003, p. 103) evidencia que é “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nesse sentido, as concepções de Bakhtin (2011) e Bronckart (2003), convergem com o entendimento de que os gêneros textuais são práticas sociais, cuja apropriação permite a inserção dos falantes em práticas de linguagem distintas.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos em situações sociais particulares.” Portanto, a apropriação de um gênero textual não se limita a critérios formais e linguísticos, visto que os fatores pragmáticos, como o contexto, os sujeitos envolvidos no momento da interação, como também, a finalidade discursiva do gênero, caracterizam a função sociodiscursiva do texto em uso. Por isso, dominar um gênero é sobretudo, agir adequando-se aos contextos sociais emergentes.

A partir dessas observações, compreende-se que, para Bronckart (2003), Bahktin (2011) e Marcuschi (2008), a apropriação, bem como, a adequação do gênero ao contexto das produções discursivas constituem a socialização. Em seus estudos, Dolz; Schneuwly (2004, p. 44) ressaltam que os gêneros textuais funcionam como um “(mega) instrumento para agir em situações de linguagem”, isto é, uma ferramenta linguística, da modalidade oral ou escrita, que o falante tem à disposição para se comunicar em qualquer situação comunicativa, tendo em vista o propósito comunicativo.

Os gêneros textuais conseqüentemente mantêm uma relação de interdependência com as interações humanas. Por isso, para Marcuschi (2008), não se pode tratá-los como uma manifestação da linguagem desvinculada do seu contexto de uso, visto que eles emergem das necessidades comunicativas entre os falantes. Quanto ao ensino dos gêneros textuais, o autor destaca que:

[...] os textos trabalhados nos manuais de escolares são pouco representativos da diversidade textual encontrada no dia-a-dia. A escola poderia oferecer mais oportunidade de contato com textos não-narrativos, tais como as bulas de remédio, as instruções de uso de aparelhos, os contratos de aluguel, as propagandas, as notícias de jornal. (MARCUSCHI, 2008, p. 269)

A diversidade textual que existe na sociedade é imensa e diante do dinamismo da linguagem, em suas formas e funções, cabe a escola e professores de língua materna, promover o contato dos alunos com gêneros textuais típicos do cotidiano,

não apenas os exigidos pelos vestibulares, como os textos dissertativos, por exemplo. Os alunos devem ter contato com textos cuja funcionalidade não se limite ao que é pré-estabelecido pelos manuais de ensino.

A respeito do ensino dos gêneros textuais da modalidade oral ou escrita da língua, Dolz; Schneuwly (2004, p. 45) pontuam a relevância do ensino sistemático, tendo em vista que “*as estratégias de ensino* supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (Grifo dos autores).

Segundo os autores, deve-se instaurar um primeiro contato dos alunos com um projeto de apropriação de determinado uso da linguagem e os mecanismos facilitadores dessa apropriação. Nesse caso, as sequências didáticas, como módulos articulados de conteúdos, que objetivam melhorar as práticas de linguagem, portanto capazes de “promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Em relação ao conhecimento dos usos da linguagem pelos alunos, na aplicação de uma sequência didática, Dolz; Schneuwly (2004, p. 45) ressaltam que:

A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são considerados como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais.

Ao diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, a respeito do gênero trabalhado nas sequências didáticas, o professor contribui na apropriação de aprendizagens sociais antes desconhecidas. Novas aprendizagens acerca do caráter social da língua são construídas a partir dos conhecimentos prévios já atestados, facilitando o processo de apropriação de novos usos da linguagem, por exemplo, aspectos relacionados à intergericidade.

Como se pode notar, as sequências didáticas “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Ao planejar as estratégias de ensino na realização de uma sequência didática, o professor de Língua Portuguesa permite aos educandos, a possibilidade de ampliar o repertório de conhecimentos sobre os usos da linguagem, trazendo à tona, a reflexão sobre o caráter sociodiscursivo dos gêneros textuais. Dolz; Schneuwly (2004, p. 44) enfocam que:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre gêneros, quer queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de mobilização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem.

A aplicação de atividades sistemáticas na apropriação de gêneros oferece ao professor ferramentas necessárias para identificar e também aperfeiçoar as habilidades comunicativas

dos alunos. Assim, na atividade de pesquisa desenvolvida junto aos alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, buscou-se, por meio da aplicação de sequências didáticas, ampliar os conhecimentos dos educandos e aperfeiçoá-los em processos de relações intergenéricas entre os gêneros bula de medicamentos e convite de aniversário.

Processos de intergenericidade ou intertextualidade tipológica: das (re) apropriação na escrita

De acordo com Marcuschi (2010), os gêneros textuais são práticas discursivas moldadas pelas transformações sociais e históricas que surgem a partir das necessidades comunicativas dos usos da linguagem em contextos distintos. O dinamismo e maleabilidade dos gêneros, junto às inovações tecnológicas, enriqueceram de certa forma as práticas de linguagem, visto que hoje a quantidade de gêneros textuais em relação “a sociedades anteriores à comunicação escrita” (MARCUSCHI, 2010a, p. 10) é muito maior e diversificada.

A diversidade de gêneros caracteriza o funcionamento da sociedade, ou seja, para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são práticas condicionadas pelos usos e finalidades discursivas, de modo que não é possível se comunicar verbalmente sem o auxílio de um gênero textual. Dessa forma, entende-se que também é impossível se comunicar verbalmente sem o auxílio do texto, visto que a materialização da linguagem se dá a partir dos textos que circulam na sociedade, nas modalidades oral ou escrita da língua.

Na concepção do autor, “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais” (MARCUSCHI, 2008, p. 155) e por configurações híbridas diante das possibilidades de interação social entre os sujeitos da linguagem.

Dessa maneira, um “‘mesmo texto’ e ‘mesmo gênero’ não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte. Esses aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para determinação da identificação de um gênero” (MARCUSCHI, 2010a, p. 22), pois como observou Marcuschi (2008, p. 163) a partir da noção bakhtiniana, “os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros”. Logo, verificasse a relevância do trabalho com a intergenericidade nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ao compreender a relação intergenérica que os gêneros podem estabelecer, o aluno adquire novos conhecimentos e habilidades sociocomunicativas.

A respeito desse hibridismo, Marcuschi (2008, p. 164) afirma que “é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções”. Apesar desse fenômeno ter recebido a denominação “intertextualidade tipológica” (Grifo do autor), termo adotado pela linguista alemã Ulla Fix (1997, p. 97), o autor prefere usar o termo intergenericidade, que segundo ele traduz melhor a questão.

A respeito da intergenericidade ou intertextualidade tipológica e heterogeneidade tipológica, Marcuschi (2010a, p. 33) faz a seguinte observação: “(1) intertextualidade intergêneros

= um gênero com função de outro (2) heterogeneidade tipológica = um gênero com presença de vários tipos”. Segundo o autor, a relação entre gêneros, ou seja, a intergenericidade ou intertextualidade tipológica mescla na composição da forma e função de gêneros distintos e não se assemelha ao fenômeno da heterogeneidade tipológica, já que esta apresenta várias sequências de um tipo de texto numa produção discursiva e não a sobreposição da função discursiva em relação à forma do gênero. Contudo, para Marcuschi (2010a, p. 34) “isto não significa eliminar o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros”.

No que se refere à problemática da identificação de gêneros, Marcuschi (2008, p. 163) afirma que “não é uma boa atitude imaginar que os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais”. Ainda de acordo com o autor, baseando-se na concepção bakhtiniana, na identificação de um gênero também é pertinente considerar “a ‘construção composicional’, ao lado do ‘conteúdo temático’ e do ‘estilo’ como as três características do gênero”.

Segundo Marcuschi (2008), os aspectos formais, a intencionalidade, bem como o contexto de produção discursiva e principalmente os aspectos funcionais, atuam em conjunto na identificação de um gênero. Contudo, quando há algum problema na designação do gênero, é comum ser solucionado em atenção ao propósito sociocomunicativo, já que “as formas tornam-se convencionais e com isto genéricas, precisamente em virtude da recorrência das situações em que são investidas como ações retóricas típicas” (MARCUSCHI, 2010a, p. 34).

A respeito das terminologias e classificações de textos, Bronckart (2003, p. 75) aponta: “se cada texto constitui, de fato uma **unidade comunicativa**, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por **critérios linguísticos**” (Grifos do autor). Percebe-se que na identificação de um gênero textual não se deve considerar apenas os aspectos morfológicos e formais, mas o conjunto, ou seja, os aspectos linguísticos, formais e funcionais do gênero no contexto de produção discursiva.

A partir dessas considerações, percebe-se que Marcuschi (2008) e Bronckart (2003) consideram que o problema da identificação do gênero pode ser solucionado em atenção ao propósito comunicativo. Então, na elaboração dos convites de aniversário por alunos de 7º ano, a identificação do gênero se faz pela observação dos aspectos funcionais das produções discursivas e não pelos aspectos formais do gênero.

A construção metodológica do estudo

Em relação à fonte de coleta de dados teóricos que legitimam a pesquisa bibliográfica, recorreu-se a autores, como: Bakhtin (2011), Bronckart (2003), Costa (2018), Dolz; Schneuwly (2004), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), Lima (2019), Marcuschi (2008, 2010a; 2010b; 2012), entre outros, que ajudaram a compreender o fenômeno investigado, no processo de coleta de dados in locu, na pesquisa de campo, com oito alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

A pesquisa ainda define-se pela natureza aplicada,

pois objetivou “gerar conhecimentos para aplicação prática, “dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Quanto aos procedimentos de coleta de dados, centram-se no contato direto do pesquisador com a realidade investigada e pela aplicação de sequências didáticas nas aulas de Língua Portuguesa para obter o corpus de análise. Quanto aos objetivos da pesquisa, configura-se como descritiva, pois busca descrever os fatos que determinam a realidade investigada. E quanto a abordagem de coleta e análise dos dados, configura-se como de natureza qualitativa, uma vez que buscase a compreensão sobre um fenômeno da linguagem, no âmbito da realização de suas práticas sociodiscursivas, preocupando-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A respeito dos procedimentos de coleta de dados, partiu-se do contato direto com os sujeitos de pesquisa, na aplicação de sequências didáticas para a obtenção do corpus de análise, nesse caso os convites de aniversário elaborados por alunos de 7º ano do Ensino Fundamental. Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83), “as sequências didáticas servem, portanto para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Em relação às sequências didáticas, foram aplicadas entre os meses de setembro e outubro do ano letivo de 2018, nas aulas de Língua Portuguesa pelo professor titular da classe, com oito alunos de 7º ano do Ensino Fundamental. No processo de coleta de dados, os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), em que assumem ter conhecimento sobre os objetivos da pesquisa.

A fim de respeitar o anonimato dos sujeitos de pesquisa, optou-se aqui por referi-los da seguinte maneira: **A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8**. No entanto, vale ressaltar que em virtude da não obrigatoriedade da participação no projeto de elaboração dos convites, o sujeito **A4** não produziu, portanto, apenas sete textos desse corpus foram analisados.

Procedimentos de coleta de dados: das sequências didáticas para a obtenção do corpus de análise

A respeito dos módulos das sequências didáticas, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 89) pontuam que, “em cada módulo, é muito importante proporcionar atividades consideravelmente diversificadas, dando, assim a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo suas chances de sucesso.” Assim, para a obtenção do corpus de análise, tem-se:

1º e 2º módulos: Levantamento das experiências dos alunos a respeito do gênero bula de medicamentos, seguido de debate e troca de ideias sobre os aspectos formais e funcionais do gênero em análise. Na ocasião foram utilizados slides para a exposição das bulas de medicamentos, com o propósito de proporcionar o contato dos alunos com o gênero estudado.

3º módulo: Foi organizado um grupo de estudos sobre uma bula de medicamentos fragmentada. Os alunos analisaram os fragmentos de uma bula de medicamentos e reconstruíram-

na como se fosse um quebra-cabeça. Essa atividade objetivou verificar as capacidades de linguagem dos alunos em relação aos conhecimentos adquiridos sobre os aspectos formais e funcionais do gênero.

4º módulo: Foi solicitado aos alunos que relacionassem semelhanças e diferenças entre os gêneros receita de remédio caseira e bula de medicamentos. Essa atividade proporcionou a reflexão sobre a intergenericidade ou intertextualidade tipológica, visto que a receita de remédio caseira, assemelha-se à receita culinária e também, à bula de medicamentos.

5º e 6º módulos: Dando continuidade à ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre a relação entre gêneros, os educandos foram solicitados a levar para a escola: bula de medicamentos, rótulos de produtos de limpeza, manual de instrução, receita médica, receita culinária, convite de aniversário, bilhete e ingresso (este e aquele, se possível).

Os alunos debateram sobre as particularidades dos gêneros trazidos para a sala de aula, em seguida registraram no caderno o que observaram em relação aos seus aspectos formais e funcionais, apresentando as semelhanças e diferenças. Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 89), *“as atividades de observação e de análise de textos constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão”*.

7º e 8º módulos: elaboração do rascunho da bula de medicamentos com função de convite de aniversário. Na concepção de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 88), *“o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado”*.

Dá a relevância da atividade para a obtenção do *corpus*, visto que o aluno “pode concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

9º e 10º módulos: escrita final dos convites de aniversário. De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 90), a elaboração final de um gênero textual “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, permitindo que o professor avalie os conhecimentos adquiridos. Nesse caso, a compreensão sobre a intergenericidade entre os gêneros bula de medicamentos e convite de aniversário em seus aspectos formais e sociocomunicativos.

Processos de intergenericidade em sala de aula: um olhar sobre a bula de medicamentos com função de convite de aniversário

Na concepção de Costa (2018), o gênero bula de medicamentos tem como função apresentar ao consumidor informações detalhadas a respeito da utilidade farmacêutica de um determinado medicamento, por exemplo, a posologia, reações adversas do medicamento, e entre outras informações. Já o convite, constitui uma forma de solicitação da presença de alguém em algum evento social. De acordo com Lima (2019, p. 46), a bula de medicamentos:

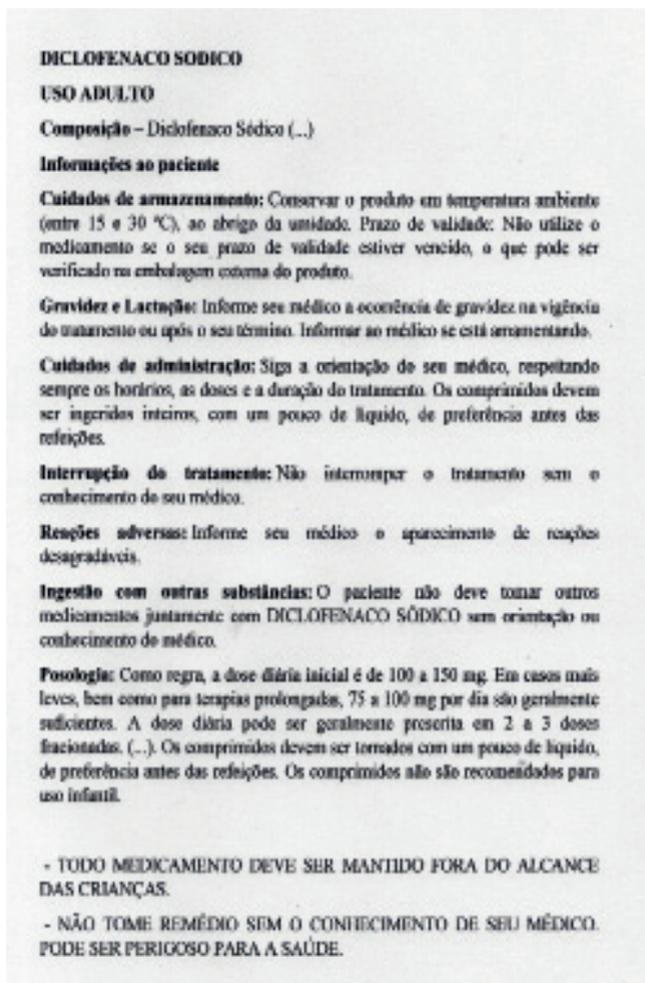
Constitui-se então, como um gênero construído em uma esfera industrial-profissional e que, também, tem um caráter injuntivo, semelhante à receita, mas que, no

seu processo de produção, obedece a estruturas (plano composicional) mais lógicas, tanto na forma, como no estilo (particularidade de escrita, vocabulário, léxico, gramática etc.), de modo que há uma padronização nos modos de “dizer” (o conteúdo temático) muito mais rigorosa e pontual para a adequação às situações de uso e interação social.

A partir dessas considerações, verifica-se que os gêneros textuais apresentam uma relação de interdependência com o contexto de produção discursiva entre os falantes, já que, segundo Lima (2019, p. 48), “a escolha de utilizá-los provém de sua adaptação à realidade, levando-se em consideração as especificidades da situação e as necessidades de produção e interação entre os agentes do discurso”. E portanto, “o contexto é algo mais do que um simples entorno e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo”, complementa Marcuschi (2008, p. 82).

A título de contextualização do processo de relação intergenérica aqui estudado, traz-se, na Imagem 1, abaixo, uma das bulas de medicamentos, que, no contexto desse estudo, serviu como texto base (MARCUSCHI, 2010b) para as produções textuais.

Imagem 1 – Bula de medicamentos que serviu como texto base para as produções textuais



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo

O objetivo de trazer esse gênero é mostrar os principais elementos da ‘construção composicional’ (BAKHTIN, 2011) do

gênero, em seu formato original, “construído em uma esfera industrial-profissional” (LIMA, 2019, p. 46), de modo que se verifique como essas propriedades textuais aparecem nos convites de aniversário produzidos pelos alunos.

Para Dolz; Schneuwly (2004), uma abordagem sistemática dos gêneros textuais em sala de aula permite ampliar e reconstruir os conhecimentos dos alunos a respeito do gênero trabalhado em sala de aula. A partir dessas considerações, verifica-se a relevância das sequências didáticas na ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, a respeito da relação intergenérica entre a bula de medicamentos e o convite de aniversário.

Na concepção de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.83), “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 mais adequada numa dada situação de comunicação”, isto é, permitindo que os alunos se apropriem de novas práticas de linguagem, nem sempre comuns ou ‘denomináveis’ em seu cotidiano.

A elaboração de sequências didáticas na apropriação de novos conhecimentos entre os gêneros bula de medicamentos e convite de aniversário proporciona, pela leitura de Bronckart (2003, p. 34), “uma produção interativa associada às atividades sociais”, constituindo uma produção discursiva contextualizada, visto que “os gêneros textuais se constituem como ações socio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, construindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010a, p. 23), como trata-se a seguir.

Imagem 3 – Produção textual do Aluno A2

Etapa 18

Uso: Adulto

Composição:
 Fala..... 400
 Refrigirante..... 300
 Rem. Concreto..... 100
 Diferença..... 1000
 Polímero/Resina..... 50

Indicação:
 A Etapa 18 é indicada para quem tem o plano de trabalho e se dedica com seus amigos e parentes.

Conteúdo:
 Etapa 18 está indicada para quem tem o plano de trabalho e se dedica com seus amigos e parentes.

Objetivo:
 O foco principal é para quem tem o plano de trabalho e se dedica com seus amigos e parentes.

Introdução do tratamento:
 A introdução do tratamento é feita com a ajuda de outros e amigos com seus amigos.

Bibliografia:
 Introdução à "Medicina" de Aguiar, que contém o conteúdo completo em 11: 30 dias no laboratório de Física para 1992.

Características de Caracterização:
 Este trabalho é feito com a ajuda de outros e amigos com seus amigos e parentes.

Referências:
 Fala..... 400
 Refrigirante..... 300
 Rem. Concreto..... 100

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2018)

Nessa produção textual de **A1**, há “traços linguisticamente predominantes” (MARCUSCHI, 2010a, p. 28) que caracterizam o gênero híbrido produzido em sala de aula. Para Marcuschi (2010a, p. 33) “o predomínio da função supera a forma na

determinação do gênero”, por isso, é relevante atentar-se para a função na identificação de um gênero.

Na seção “composição”, por exemplo, observa-se que **A1** adequa a linguagem ao contexto de produção discursiva e descreve os elementos que compõem a festa, reafirmando a função sociocomunicativa do convite: convidar alguém para uma festa de aniversário infantil, daí a expressão “uso infantil”, nítido na seção “uso”. **A1** provavelmente inferiu que o público a quem se refere possui um animal doméstico, por isso utilizou a expressão “conserve o folia infantil em local seco, **longe do cachorro** para que ele não rasgue” (Grifo nosso).

Outro fato curioso que se pode observar no corpus de análise de **A1** é o uso da linguagem subjetiva e infantil, pela utilização do diminutivo em: “se você não vier perderá a melhor **festinha** do ano” (Grifo nosso). No caso da bula de medicamentos, não seria possível utilizar esse recurso, já que, segundo Lima (2019, p. 45), “a bula de medicamentos parte de uma instituição (empresa de medicamentos) e circula, prioritariamente, entre o farmacêutico e o paciente”, predominando, nesse caso, a objetividade discursiva.

Ao analisar os convites produzidos por **A2, A3, A5, A6 e A7**, observa-se que elas têm algo em comum: o público alvo, visto que os alunos (as) elaboraram uma bula com função de convite de aniversário destinada ao público adulto. Contudo, em relação à função sociocomunicativa, apresentam algumas particularidades discursivas, fato que corrobora com as ideias de Schneuwly; Dolz (2004, p. 62), quando ressaltam que “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como

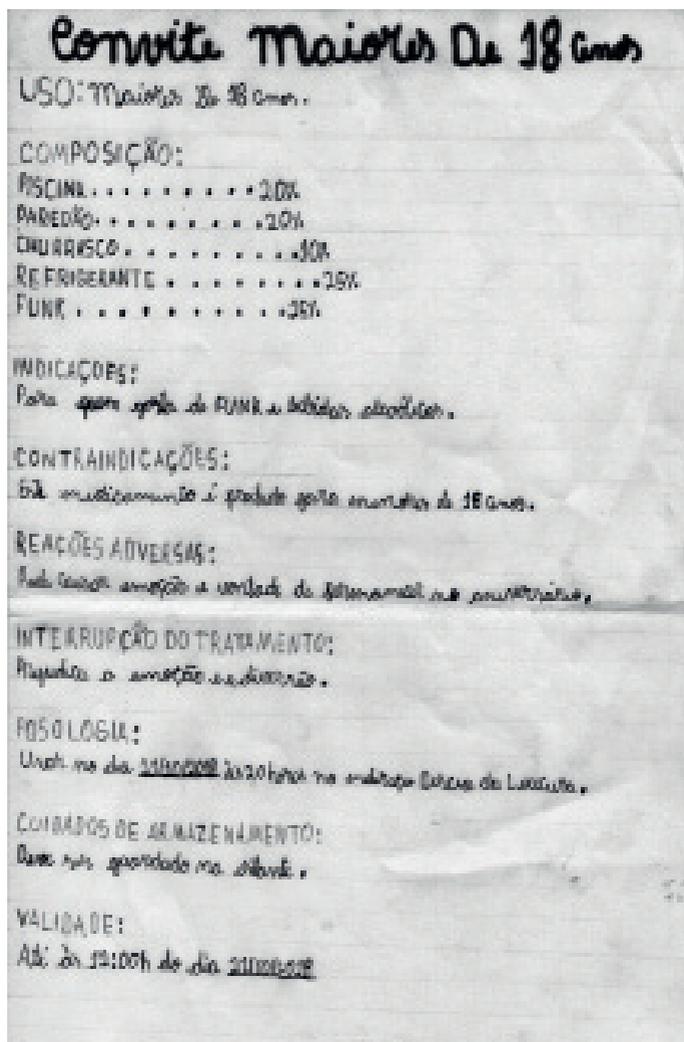
cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”.

No caso da bula de **A2**, Imagem 3, acima, por exemplo, chama a atenção o título: “Pílula 18” e a seguir, na seção “composição”, a expressão “bebidas alcoólicas”. Pressupõe-se que o aniversariante completou dezoito anos. Nesse caso, conforme Schneuwly; Dolz (2004, p. 63), “é o julgamento social que delimita a ação”, logo as pretensões sociodiscursivas. No que se refere ao público alvo, somente na seção “indicações” conclui-se que o convite é feito aos “parentes” e “amigos”, ou seja, público específico, por isso, na seção “posologia”, **A2** enfatiza: “Entregue o seu ‘medicamento’ ao segurança [...]”.

Deve-se ressaltar ainda o fato de na seção “cuidados de armazenamento”, **A2** usar o termo “medicamento”, entre aspas. A utilização desse recurso gráfico evidencia que **A2** reconheceu a função da produção discursiva que elaborou, daí a ênfase no termo “medicamento”. Verifica-se também, na seção “posologia”, a utilização de um endereço fictício, cujo objetivo provavelmente foi o de persuadir o público alvo.

Nos convites de aniversário, a seguir Imagem 4 e Imagem 5, percebe-se que diferentemente de **A2**, os sujeitos **A3** e **A5** realçam o público-alvo da produção discursiva, impossibilitando a entrada de menores de dezoito anos. Observe os aspectos semânticos utilizados por **A3** para criar essa restrição na entrada da festa de aniversário:

Imagem 4 – Produção textual do aluno A3



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2018)

A3 restringe a entrada de menores de dezoito anos, porque identificou a função sociocomunicativa da bula que elaborou, ou seja, o educando reconheceu o destinatário e finalidade do texto. Sobre isso, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 88) problematizam: “de sua própria posição como autor e locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante do jovens? Como pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado”.

O endereço fictício: “Descia (descida) da Loucura”, local de realização da festa de aniversário remete, provavelmente, à ingestão demasiada de bebidas alcoólicas e a composição da festa de aniversário (paredão, funk, etc.), daí a proibição e restrição absoluta do “medicamento” para menores dezoito anos.

No caso do convite acima, Imagem 5, apesar de haver leve restrição quanto ao público alvo “uso: para maiores de 18 anos”, a produção discursiva assume outra função: convidar alguém para uma festa de aniversário mais casual, já que **A5** não especifica o tipo de bebida que terá na festa de aniversário.

Ainda em relação ao público-alvo, verifica-se que, diferentemente de **A3**, que se preocupa em restringir a entrada de menores de dezoito anos à festa de aniversário, **A5** não utiliza esse recurso, pelo contrário, enfatiza nas indicações que: “Rua da Alegria é indicado para quem gosta de se divertir com os amigos.” Em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, utiliza a expressão “bebidas”, tornando implícito o tipo de bebida que terá no evento. Percebe-se ainda que **A5** utiliza na sua produção discursiva o título: “Rua da Alegria”, certamente em referência ao endereço fictício de realização da festa de aniversário, já que na seção “Posologia” encontra-se essa expressão, que de

certa forma, em relação aos implícitos, diferencia-se de: “Descia (descida) da Loucura”, texto de A3.

Na bula, a seguir, Imagem 6, de A6, verifica-se que o convite de aniversário é destinado ao público familiar e configura-se como uma comemoração mais reservada e sem o consumo de bebidas alcoólicas.

Imagem 6 – Produção textual do aluno A6

The image shows a handwritten invitation card on lined paper. The title 'Convite' is written at the top in a large, cursive font. Below the title, the text is organized into several sections, each starting with a bolded heading. The sections include: 'Uso: Família', 'Composição:' (listing items like Bolo, Refrigerante, Animação, Brigadeiro, Salgados, Creme de leite, Campesinato and Antipasto), 'Indicação:' (stating it is for those who like to celebrate with family and friends), 'Contraindicação:' (stating it is not for those who do not like birthday parties), 'Reservar Assentos:' (requesting to be notified of absences), 'Interrupção de Tratamento:' (requesting to be notified of cancellations), 'Reservação:' (stating the date and time), 'Cuidados de Administração:' (requesting to be notified of the date), 'Cuidados de Armazenamento:' (requesting to be notified of the location), and 'Validade:' (stating the date 16/10/2018).

Convite

Uso: Família

Composição:
Bolo, Refrigerante, Animação, Brigadeiro, Salgados, Creme de leite, Campesinato e Antipasto.

Indicação:
É indicado para quem gosta de se divertir com a família e amigos.

Contraindicação:
Não é indicado para quem não gosta de festa de aniversário.

Reservar Assentos:
Vale avisar se desistiu, comparecer faltante e ficar satisfeito.

Interrupção de Tratamento:
Vale avisar desde a festa, as comidas e a animação.

Reservação:
Acontecerá no dia 16/10/2018 das 19:00 horas na minha casa.

Cuidados de Administração:
Ter cuidado para não esquecer a data de aniversário.

Cuidados de Armazenamento:
Guardar na geladeira.

Validade:
16/10/2018.....

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2018)

No convite de **A6** não há menção ao endereço de realização da festa de aniversário, realçando, desse modo, que o convite é destinado às pessoas do convívio familiar, por isso, o uso da expressão: “acontecerá dia 16/10/2018 na **minha casa** (Grifo nosso).”

No caso da bula de **A7**, Imagem 7 abaixo, apesar de o convite ter como público-alvo “toda a sua família”, somente quem gosta de crianças deve comparecer, logo pressupõe-se que na comemoração terá muitas crianças. Já no caso da bula de **A6**, acima, as restrições são em relação a quem não gosta de eventos comemorativos.

Em relação a produção textual de **A8**, Imagem 8, abaixo, verifica-se que a produção discursiva, centra-se no público adolescente. Quando **A8** destaca, na seção “contraindicações”, que a comemoração do aniversário “não é indicado para quem não gosta de dançar”, compreende-se que essa restrição provavelmente está relacionada à faixa etária do público-alvo (adolescentes).

Realçou também, que o não comparecimento na festa de aniversário no local indicado “na piscina da Lude (Lurdes)”, impossibilitará o convidado de “se refrescar e comer”. Nesse caso, pressupõe-se que a festa acontecerá num dia ensolarado. Percebe-se também, que no endereço de realização do evento, **A8** põe o nome do proprietário da piscina, evidenciando assim, a popularidade do local de realização da festa de aniversário.

Imagem 8 – Produção textual do aluno A8

Jornal

Res: Adalberto

Companhia:

Passagem 300

Diária 80

Boleto de primeira 100

Comida 50

Comida 200

Indicação:

Indicar para Adalberto que participe de cada a dia

Contra-indicação:

Não indicar para que não participe de festa

Regras Adalberto:

Levar 20 referências de cada a dia

Interrupção de Adalberto:

Se não for ao referir a cada a dia perde o resto de festa

Resposta:

Uma vez dia 19/11/2018 é na presença de Adalberto

Indicação de Administração:

Levar duas companhias de dia marcado para não perder a festa

Indicação de Acompanhamento:

Colocar na parte da primeira

Validade:

19/11/2018

Fonte: dados da Pesquisa de Campo (2018)

No que se refere a validade da bula com função de convite de aniversário, somente **A7** não especifica a validade do convite, prefere alertar o convidado sobre o cuidado que deve ter para não esquecer a comemoração. Essa fato se assemelha a produção de **A1**, Imagem 2, analisado anteriormente, que também cita

a validade do convite de aniversário e o reforça, com o uso expressão “{sua presença é indispensável}”, expressão típica dos convites.

A partir da análise dos convites de aniversário feitos por alunos de 7º ano, concorda-se com Bronckart (2003, p. 34), quando diz que “esse mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona a formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo”, portanto, “a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social” (BRONCKART, 2003, p. 33), sendo os gêneros textuais, a concretização de práticas de linguagem condicionadas pelo meio e pretensões discursivas entre os falantes.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 34), “é esta possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez”, pois “essas representações, assim, constituem um primeiro aspecto, sócio-subjetivo, do **contexto** da ação da linguagem” (BRONCKART, 2003, p. 47) (Grifo do autor).

Essa pequena discussão sobre processos de intergenericidade em sala de aula, no caso da bula de medicamentos com função de convite de aniversário, revelou que, a partir dessa relação intergenérica ou intertextualidade tipológica, os alunos construíram uma nova forma de dizer e se fazer entender, já que apropriaram-se de certos aspectos da língua para atingir o propósito comunicativo estabelecido pelo contexto da ação de linguagem, reforçando o que Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83) ensinam, ao destacarem que “quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação” e,

portanto, os gêneros textuais vão sendo moldados e adaptados conforme as necessidades humanas de interação social.

Considerações finais

A pesquisa de campo que propiciou a escrita deste texto desenvolveu-se em torno da seguinte problemática: os alunos de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Várzea-Grande-PI compreendem a relação intergenérica entre os gêneros bula de medicamentos e convite de aniversário, em seus aspectos formais e sociocomunicativos? Partiu-se da hipótese de que o trabalho com a intergenericidade nas aulas de Língua Portuguesa favorece a apropriação de certos usos da linguagem, e, portanto, proporciona a reflexão sobre a função social da linguagem.

Diante disso, verificou-se a relevância das sequências didáticas na elaboração dos convites de aniversário, tendo como texto fonte as bulas de medicamentos. Pela análise do corpus constata-se que os alunos compreenderam a relação intergenérica que há entre esses textos, em seus aspectos formais e sociocomunicativos, visto que não só reconheceram a função social do gênero textual que elaboraram em sala de aula como também adequaram-no ao público-alvo.

Nesse sentido, pela relação intergenérica ou intertextualidade tipológica entre os gêneros bula de medicamentos e convite de aniversário, alunos de 7º ano do Ensino Fundamental construíram uma nova forma de dizer e se fazer entender. Apropriando-se de certos aspectos formais

e linguísticos da Língua para atingir o propósito comunicativo estabelecido pelo contexto social, obtendo-se, portanto, como produto final, uma bula de medicamentos que se metamorfoseia em convite de aniversário, passando a assumir as funcionalidades sociocomunicativas deste último gênero, sem perder de vista a estrutura do primeiro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003, 353 p.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 205 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FIX, Ulla. Kanon und Auflösung des Kanons. Typologische Intertextualität – ein “postmodernes” Stilmittel? In: ANTOS, Gred & TIETZ, H. (orgs.). **Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends.** Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997, p. 96-108.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.

LIMA, Francisco Renato. **Letramentos e retextualização em contextos de consulta médica:** um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente. Campinas: Mercado de Letras, 2019, 263 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008, 295 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2010a, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010b, 133 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? 3. ed. São Paulo: Parábola, 2012, 95 p.

NORTON, Cristina. **Os mecanismos da escrita criativa.** Lisboa: Temas e Debates, 2001, 129 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

PROVAS DE REDAÇÃO DO CONCURSO VESTIBULAR DA UNESPAR: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ATUAÇÃO DOS CANDIDATOS⁴

Cleber da Silva Luz⁵

Adriana Beloti⁶

Considerações iniciais

A partir de 2008, com a proposta das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE de Língua Portuguesa, toma-se como ponto de partida os pressupostos do Círculo de Bakhtin que concebe a linguagem como prática social e propõe que seja estudada na perspectiva discursiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Atendendo a essa proposta, o Concurso Vestibular – CV, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, no ano de 2014, a partir do momento em que se tem o Concurso Vestibular unificado dos sete campi que compõem a universidade, toma como aparato a concepção de linguagem vigente, o proposto pelas DCE (PARANÁ, 2008), bem como os pressupostos teóricos que orientam o documento e os processos de escrita nas escolas.

Pautando-se, marcadamente, pelo Manual do Candidato, nessa perspectiva, o Concurso Vestibular da Unespar estabelece os possíveis gêneros discursivos que poderão ser solicitados, assim como alguns dos critérios de avaliação e razões que podem

⁴ Texto publicado, primeiramente, nos Anais do IV Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar, em outubro de 2018.

⁵ Graduando em Letras (UNESPAR)

⁶ Doutora em Letras (UEM)

Professora adjunto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

culminar em eliminação dos candidatos. Fundamentados na concepção de gêneros discursivos, proposta por Bakhtin (2003), nos trabalhos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), acerca da escrita como trabalho, em Geraldi (1997), Costa-Hübes (2012) e Menegassi (2016), em relação às condições de produção de textos, nesta pesquisa, analisamos os Encaminhamentos de produção textual dos Concursos Vestibular das edições de 2014/2015, 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018 da Unespar, a fim de verificar como são estabelecidas as condições de produção dos textos, conforme propõem as teorias norteadoras do processo de escrita e documentos oficiais, como as DCE de Língua Portuguesa, uma vez que o documento afirma ser a partir do estabelecimento de condições que o texto é determinado, ou seja, ter ou não condições que possibilitem a produção dos textos o determina (PARANÁ, 2008). As análises dos Encaminhamentos de produção textual estão apresentadas em forma de quadros, a fim de sistematizar os resultados discutidos.

Considerando o fato de que, no campo de pesquisas sobre a linguagem, muito se tem discutido sobre Provas de Redação em situação de Concurso Vestibular, como, por exemplo, os trabalhos de Lemos (1977, *apud* BRITTO, 2006) e Britto (2006), por meio dos quais pode-se constatar que muitos candidatos, nessa situação, não atendem ao proposto pelos encaminhamentos das instituições no que concerne à produção textual, por inúmeros motivos, e tomando como partida as reflexões geradas por meio das análises dos Encaminhamentos de produção textual, foram analisadas, nesta pesquisa, 126 produções textuais dos candidatos dos Concursos Vestibular de 2016/2016, 2016/2017

e 2017/2018, a fim de avaliar como se dá o atendimento à organização composicional do gênero e à temática específica solicitada para a produção. Para ilustrar e discutir as análises realizadas, selecionamos, aleatoriamente, três recortes das produções dos candidatos, os quais foram transcritos ocultando a identificação.

O processo de escrita na situação do concurso vestibular: redação *versus* produção textual

Considerar a perspectiva discursiva de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) implica considerar o texto, nesse contexto, como processo e, nesse sentido, esse nunca está pronto e acabado, de modo que ao considerarmos esse teor processual, seja de escrita ou de ensino e aprendizagem, é necessário compreender as distinções teórico-metodológicas que implicam o uso dos termos “redação” e “produção textual” (GERALDI, 2011). Para o autor (2011), ao nos referirmos ao texto como “redação” esse é compreendido enquanto o texto a partir do qual se orienta a escrita sem considerar condições prévias de produção. Ao produzi-lo, o estudante não tem estabelecidas finalidades, não há interlocutores para quem o texto se endereça e, ainda, o texto não passa pelas etapas de produção.

Já o uso do termo “produção textual”, conforme explica o autor (2011), está diretamente ligado à perspectiva que concebe o texto enquanto um processo contínuo de ensino e aprendizagem, o que caracteriza a escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-

SABINSON, 1991). Para produzi-lo, há o estabelecimento de condições de produção, há uma real finalidade para qual o texto é produzido, interlocutores reais para quem o texto é escrito, passando pelas etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita dos textos. De acordo com Menegassi (2010), esse aspecto processual da produção do texto permite que haja um processo de interação entre o texto e seus interlocutores, atendendo assim, à perspectiva discursiva de linguagem.

Ao discutir o processo de produção textual em situação de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Geraldi (1997) afirma ser no texto que a língua é totalmente revelada, sendo ele o ponto de partida e o ponto de chegada de todo processo de ensino. O autor (1997) explica, ainda, que em qualquer situação de ensino de línguas, para produzir textos, seja em modalidade oral ou escrita, é necessário que o produtor tenha o que dizer, razões para dizer, para quem dizer, se constitua como autor desse texto, assumindo posicionamento, e tenha estratégias para refletir sobre o como dizer o que será dito. Tais condições estão diretamente relacionadas às condições de produção de textos, as quais foram, primeiramente, tratadas por Bakhtin/Volochinov (1992) e discutidas, posteriormente, por Menegassi (2011), podendo ser aproximadas às discussões de Geraldi (1997) acerca da produção de textos.

De acordo com Menegassi (2011), os elementos apresentados pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin são seis, nesta ordem: a) finalidade; b) interlocutor; c) gênero discursivo; d) circulação social; e) suporte textual; f) posicionamento do autor. Pensando, especificamente, na situação de Concurso

Vestibular, Menegassi (2011) explica que devem ser considerados ainda alguns outros aspectos que são intrínsecos ao gênero discursivo: a) estilo verbal; b) organização composicional; c) conteúdo temático. Somando essas discussões aos trabalhos de Costa-Hübes (2012), pudemos identificar a presença de mais um elemento que se faz importante na discussão nesse contexto: as estratégias. Nesse sentido, conforme apresentado em trabalho anterior (LUZ; BELOTI, 2018) tomamos como partida para as análises dessa pesquisa, os seguintes elementos: a) finalidade; b) interlocutor e seus três tipos: real, virtual e superior (MENEGASSI, 2011); c) gênero discursivo; d) temática; e) circulação social; f) suporte textual; g) posicionamento do autor; h) estratégias.⁷

Bakhtin (2003) afirma que os vários modos de dizer do homem só realizam-se devido ao fato de a língua dar possibilidades, de acordo com determinadas situações enunciativas. Esses modos de dizer, dos quais tratou o autor, só podem tornar-se concretos por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Para ele (2003), todos os “[...] campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]” (2003, p. 261) e essa, por sua vez, empregada por meio da língua, efetiva-se em forma de enunciados. Acerca desses enunciados, o filósofo afirma que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos compreender que toda situação

⁷ Esses elementos já foram discutidos, anteriormente, por Luz e Beloti (2018), em trabalho anterior, já publicado, apresentados em quadro síntese com conceituação baseada no que apresentam os autores que fundamentam tal discussão.

enunciativa considera os mais variados gêneros discursivos e, sendo assim, todos os sujeitos, em uma situação de interação com um ou mais interlocutores, produzem textos, materializados nos mais diversos gêneros discursivos, e interage por meio deles. O emprego dos gêneros discursivos reflete as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana, seja por meio de seu conteúdo temático, pelo estilo de linguagem específico e, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003).

As condições de produção do texto orientadoras da escrita

As análises dessa pesquisa dividem-se em duas etapas. Primeiramente, são analisados os Encaminhamentos de produção textual das edições de 2014/2015, 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018. A delimitação dos quatro encaminhamentos que constituem parte do *corpus* de pesquisa se deu pelo fato de, antes desse período, o Concurso Vestibular não ser unificado nos sete *campi* que hoje integram a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Sendo assim, os quatro encaminhamentos de produção correspondem aos quatro Concursos Vestibular da Universidade realizados até o momento.

A partir da leitura do referencial teórico que norteia a pesquisa, lançamos mão de análises quali-interpretativas dos Encaminhamentos de escrita da Prova de Redação de cada Concurso da instituição, uma vez que são, por meio desses, estabelecidas as condições de produção dos textos, buscando identificar como são estabelecidas as condições necessárias para a produção textual que os candidatos realizam nesse contexto.

Os encaminhamentos de produção são constituídos por: a) capa, na qual o candidato deverá identificar número de inscrição, sua documentação e especificar campus e curso correspondentes à sua inscrição; ainda na capa, é apresentada ao candidato a seção de “instruções” com orientações para a realização da prova; b) encaminhamento de produção textual contendo os textos de apoio e o comando de produção; c) folhas para produção do rascunho e da versão definitiva da redação. Nesse sentido, estão dispostas as análises quanto à delimitação dos elementos: a) finalidade; b) interlocutor; c) gênero textual; d) temática; e) circulação social; f) suporte textual; g) posicionamento do autor; h) estratégias, que constituem as condições de produção dos textos, quanto sua face real e virtual, considerando a proposta de Silva (2018) para análise de tais elementos, em suas ambas faces, em situação de Concurso Vestibular.

No segundo momento, realizamos uma leitura interpretativa das produções dos candidatos. Quanto aos textos, analisamos, as produções realizadas pelos candidatos das edições de 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018. Correspondente ao total de textos produzidos nessas edições, foram analisadas 126 produções textuais, cujo objetivo foi avaliar como se deu a atuação dos candidatos no que diz respeito à organização composicional do gênero textual solicitado e no conteúdo temático específico.

A avaliação realizada aqui não considera os critérios utilizados pela Banca de Avaliação das provas, partindo de critérios estabelecidos pelos pesquisadores, considerando as funções sociais e comunicativas que cada gênero cumpre socialmente. Na edição de 2016/2016, foi solicitada a produção

do gênero Resposta Interpretativo-Argumentativa. Duran (2017) afirma que o nome atribuído a um gênero está diretamente ligado ao modo como ele se organiza no processo social de interação, numa determinada situação de uso entre dois ou mais interlocutores envolvidos.

Considerando essa afirmação do autor, podemos atribuir à Resposta Interpretativo-Argumentativa, a função de um “texto-resposta” (DURAN, 2017, p. 218), o qual, segundo Menegassi (2011), tem sua organização composicional comumente constituída por uma afirmação inicial, retomando a pergunta, seguida da resposta a essa pergunta, devendo, na sequência, apresentar argumentos que sustentem o posicionamento defendido pelo produtor desse texto. Nesse sentido, estabelecemos, nesta pesquisa, os critérios para considerar: a) atendimento, b) atendimento parcial ou c) não atendimento à organização composicional do gênero. O critério definido para cada ponto mencionado anteriormente, de acordo com o gênero solicitado é:

a) O candidato que marca a resposta à pergunta e apresenta argumentos fundamentados na leitura dos textos de apoio, sustentando criticamente seu posicionamento, atende, assim, à estrutura composicional do gênero;

b) O candidato que marca a resposta, mas não apresenta argumentos ou apresenta argumentos frágeis para defender seu posicionamento, atende parcialmente à organização composicional do gênero;

c) O candidato que não marca a resposta retomando a pergunta para responder e defender seu posicionamento e não apresenta argumentos para isso, não atende à organização composicional do gênero.

Na edição de 2016/2017, o gênero solicitado foi a Carta do Leitor. Segundo Costa (2014), esse é um gênero por meio do qual o leitor tem possibilidades de dialogar com o responsável por uma publicação ou por seções dela ou, ainda, dialogar com outros leitores. Em grande parte, esse gênero é empregado com a finalidade manifestar-se a respeito de uma matéria publicada, comumente, de temas polêmicos, escrevendo para o editor da revista, posicionando-se quanto ao tema da matéria que leu. Esse gênero tem como finalidade convencer o interlocutor sobre determinado posicionamento e, para isso é preciso apresentar argumentos (KOCHÊ, 2014), o que faz com que esse texto pertença à ordem do argumentar. Acerca da sua organização composicional, Ritter e Aranha (2017) explicam que apresenta: a) local e data: indicando a cidade, o dia, o mês e o ano do envio da carta; b) vocativo: inserindo o tratamento condizente ao interlocutor que endereça seu texto; c) apresentação do corpo do texto, contextualizando o assunto e apresentando posicionamento com argumentos; d) despedida: manifestação de cordialidade; e) assinatura: inserção do nome ou identificação do produtor do texto enviado. Com base nesses aspectos, estabelecemos os seguintes critérios para (a), (b) e (c) mencionados anteriormente:

a) O candidato que marca a resposta ao texto ou tema apresentado, apresenta argumentos consistentes, sustentando criticamente seu posicionamento, atentando-se às marcas típicas do gênero, atende à estrutura composicional do gênero;

b) O candidato que marca a resposta ao texto ou tema, mas não apresenta argumentos ou apresenta argumentos frágeis para defender

seu posicionamento, deixando ausente o interlocutor ao qual o texto se endereça ou alguma marca típica do texto, atende parcialmente à organização composicional do gênero;

c) O candidato que não marca a resposta ao texto ou tema, não apresenta argumentos ou não se posiciona quanto a temática e não apresenta as marcas típicas do gênero, não atende à organização composicional do gênero.

Já na edição de 2017/2018, o comando solicitou a produção do gênero Artigo de Opinião. Esse gênero, conforme afirma Kochê (2014), trata-se de um texto que se constitui de argumentos para avaliar, analisar e responder a uma temática específica. Nele, mais importa o posicionamento do autor e o modo como ele é defendido com argumentos que, de fato, o evento que está sendo narrado. Por meio dele se busca “[...] convencer o outro de determinada ideia [...]” (KOCHĚ, 2014, p. 33). Quanto a sua organização composicional, a autora (2014) afirma que esse é constituído por três elementos: a) uma situação-problema: momento em que é apresentada a questão a ser tratada no texto, contextualizando o assunto; b) discussão: exposição de argumentos consistentes, defendendo, criticamente, o posicionamento do autor; c) solução-avaliação: evidencia resposta à questão apresentada, nesse caso, o produtor do texto pode reafirmar a posição defendida ou apreciar a posição do autor do texto-fonte. Considerando tais características, estabelecemos os seguintes critérios quanto aos pontos (a), (b) e (c):

a) O candidato que apresenta posicionamento em relação

ao tema do texto lido, apresentando argumentos consistentes para defender seu ponto de vista, atende à organização composicional do gênero;

b) O candidato que apresenta posicionamento, mas não apresenta argumentos consistentes para defender criticamente sua opinião, atende parcialmente à organização composicional do gênero;

c) O candidato que se posiciona quando à temática exposta pelo texto lido e não apresenta argumentos visando a defender um posicionamento acerca do tema, não atende à organização composicional do gênero.

Quanto ao conteúdo temático, segundo aspecto analisado na avaliação dos textos, os critérios utilizados foram os mesmos para as três edições do Concurso Vestibular, considerando o fato de todos os gêneros solicitados pertencerem à ordem do argumentar. Nesse sentido, os critérios estabelecidos para o atendimento, atendimento parcial e não atendimento foram, respectivamente:

a) O candidato que produz seu texto correspondendo ao tema marcado no Encaminhamento de produção por meio dos textos de apoio, posicionando-se com argumentos consistentes, atende à temática do gênero;

b) O candidato que corresponde ao tema do Encaminhamento de produção textual ao produzir seu texto, mas não apresenta argumentos para compor o conteúdo do texto, atende parcialmente à temática do gênero;

c) O candidato que foge ao tema, apresentando outro que não correspondente ao marcado pelo Encaminhamento de produção textual, não atende à temática do gênero.

Ao fim, apresentamos uma análise quantitativa e uma

breve caracterização dos dados que foram levantados a partir das análises dos Encaminhamentos de produção e das Provas de Redação dos candidatos.

Provas de redação: do encaminhamento de produção à atuação de candidatos

Considerando os aspectos discutidos nas seções teórica e metodológica deste trabalho, as análises aqui apresentadas buscaram identificar como os elementos (a) finalidade, (b) interlocutor e seus três tipos: real, virtual e superior, (c) gênero textual, (d) temática, (e) circulação social, (f) suporte textual, (g) posicionamento do autor e (h) estratégias estão estabelecidos nos Encaminhamentos de produção textual do Concurso Vestibular da UNESPAR dos anos de 2014/2015, 2016/2016, 2016/2017, 2017/2018. Considerando o que tratou Silva (2018) acerca das faces virtual e real dos elementos na situação de Concurso Vestibular, o Quadro 1, disposto na sequência, elucida as análises considerando a face virtual dos elementos em foco. A face real dos mesmos será analisada em momento posterior.

QUADRO 1: ELEMENTOS DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NOS ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DO CV DA UNESPAR DOS ANOS DE 2014/2015, 2016/2016, 2016/2017 E 2017/2018 – FACE VIRTUAL

Elemento	2014/2015	2016/2016	2016/2017	2017/2018
Finalidade	Posicionar-se correlacionando os dois aspectos (superfotação dos presídios e reabilitação dos presos) que envolvem o sistema prisional brasileiro	Posicionar-se em relação à temática: "importância da leitura para o exercício da cidadania"	Posicionar-se quanto à ideia de que o excesso de imagens não amplia a visão de mundo	Expor opinião acerca da importância da ética nas ações cotidianas para construir uma sociedade mais próspera e justa
	Real	Professor	Professor	Professor
	Interlocutor	Banca examinadora	Banca examinadora	Leitores do blog
	Superior	Instituição	Instituição	Instituição
Gênero textual	Comentário Crítico	Resposta Interpretativo-Argumentativa	Carta do leitor	Artigo de Opinião
Temática	A superlotação dos presídios e a reabilitação dos presos	A leitura como exercício de cidadania	O excesso de imagens como fator que não amplia a visão de mundo.	A importância da ética nas ações cotidianas para construir uma sociedade mais próspera e justa.
Circulação social	a) Social; b) Não marcado; c) Espaços do Concurso Vestibular	a) Escolar/Acadêmica; b) Folha disponibilizada; c) Espaços do Concurso Vestibular	a) Social; b) Revista semanal de crítica da mídia; c) Site da Revista/Internet	a) Social; b) Blog virtual; c) Site do Blog/Internet
Suporte textual	a) Não marcado; b) Entre 15 e 20 linhas, em papel disponibilizado	a) Folha de Redação da prova; b) Entre 15 e 20 linhas, em papel disponibilizado	a) Revista Observatório da Imprensa; b) Entre 15 e 18 linhas, em papel disponibilizado	a) Site do Blog Virtual; b) Entre 18 e 21 linhas, em papel disponibilizado
Posicionamento social do Autor	Como cidadão brasileiro	Como sujeito inserido em uma sociedade letrada	Leitor da revista eletrônica	Sujeito que deseja participar da reflexão sobre as posturas éticas nas relações sociais
Estratégias	Não apresenta	"Para responder à pergunta, parta da interpretação dos textos de apoio para sustentar argumentativamente o seu posicionamento em relação à temática"; "Evite copiar trechos dos textos de apoio."	"Evite copiar trechos do texto de Maura Oliveira Martins. Não se identifique. Assine sua carta com a expressão 'O leitor'..."	Não apresenta

Fonte: Os pesquisadores.

Com base no Quadro 1, pudemos observar que o elemento finalidade é marcado nos Encaminhamentos de produção textual de todas as edições do Concurso Vestibular, ou seja, os Encaminhamentos de produções dos anos de 2014/2015, 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018 apresentam uma finalidade definida, de modo que haja um fim para que o candidato produza seu texto, nesse contexto. Quanto aos interlocutores e seus três tipos (MENEGASSI, 2011), as análises relevaram que há em todos a marcação do interlocutor real e do superior, mas apenas os Encaminhamentos de produção das edições de 2016/2017 e 2017/2018 marcam o interlocutor virtual, ainda assim, ao se considerar a situação enunciativa, esse pode ser recuperado por meio de inferência, de modo que a Banca de avaliação constitua esse tipo de interlocutor nas edições de 2014/2015 e 2016/2016. Os quatro Encaminhamentos de produção marcam o gênero textual que os candidatos deverão produzir e definem a temática específica a ser apresentada no texto. A circulação social dos textos, considerando os aspectos: a) circulação mais ampla, b) suporte textual e c) local específico, que a constituem, está estabelecida nos Encaminhamentos de 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2017. Na edição de 2014/2015 ao estabelecer a circulação social do texto, o Encaminhamento não marca por meio de qual suporte ele circulará. O suporte textual, considerando sua face dupla, constituída pelo suporte específico do gênero e a delimitação de linhas ou palavras (SILVA, 2018), aparece marcado nos Encaminhamentos de 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2017, não marcando o suporte específico do gênero apenas na edição de 2014/2015. O posicionamento social do

qual o autor deve partir para produzir seu texto é delimitado nos Encaminhamentos de produção de todas as edições, mas, ainda assim, pudemos observar que ao se tratar de uma delimitação específica do posicionamento do qual o candidato deve partir, na edição de 2016/2016, o posicionamento solicitado de “como sujeito inserido numa sociedade letrada” fica um tanto vago, uma vez que, se observarmos, todos os sujeitos, independentemente de suas condições sociais, estão, direta ou indiretamente, inserido em uma sociedade que é letrada.

Quanto às estratégias (COSTA-HÜBES, 2012), apenas os Encaminhamentos de 2016/2016 e 2016/2017 as oferecem aos candidatos. Considerando o contexto do Concurso Vestibular na UNESPAR, a disposição de informação, funcionando como estratégias, pode contribuir significativamente, uma vez que estas atentam a questões que podem culminar em eliminação do candidato e, ainda, retomar aspectos do gênero textual solicitado, como, por exemplo, no Encaminhamento da edição de 2016/2016 que, ao solicitar o gênero Resposta Interpretativo-Argumentativa, orienta que o candidato “para responder à pergunta, parta da interpretação dos textos de apoio”, uma vez que esse gênero funciona como uma espécie de “texto-resposta” a um (ou mais) “texto (os)-questão” (DURAN, 2017). Ou, na edição de 2016/2017 que, ao solicitar a produção da Carta do Leitor e, considerando que não pode haver identificação do candidato na prova, sob pena de eliminação do Concurso, o Encaminhamento orienta que o candidato “assine sua carta com a expressão ‘O Leitor’”, alertando, ao mesmo tempo, ao aspecto da organização composicional do gênero textual.

Conforme tratou Silva (2018), em contexto de Concurso Vestibular é instaurada uma situação virtual, a fim de estabelecer condições de produção virtuais para o texto, aproximando o máximo possível a produção dos textos, nesse contexto avaliativo, de uma situação real de produção. Nos estudos da autora (2018), os elementos em sua face real não são passíveis de análise, pois, segundo ela, os mesmos são únicos para todas as produções, podendo aparecer sob as duas faces – real e virtual – no Encaminhamento de produção, apenas o suporte dos textos. Ao analisar os elementos em suas duas faces, pudemos identificar que, em alguma medida, os outros elementos podem ter caráter real e virtual correspondentes às duas faces do texto, de modo que, acreditamos ser, tantos os elementos em sua face real e virtual, responsáveis pela orientação da produção dos textos. Vejamos, na sequência, o Quadro 2 que analisa a face real dos elementos das condições de produção:

QUADRO 2: ELEMENTOS DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NOS ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DO CV DA UNESPAR DOS ANOS DE 2014/2015, 2016/2016, 2016/2017 E 2017/2018 – FACE REAL

Elemento		2014/2015	2016/2016	2016/2017	2017/2018
Objetivo da instituição		Avaliar a capacidade de compreensão de textos e de produção escrita dos candidatos visando aprovar ou não	Avaliar a capacidade de compreensão de textos e de produção escrita dos candidatos visando aprovar ou não	Avaliar a capacidade de compreensão de textos e de produção escrita dos candidatos visando aprovar ou não	Avaliar a capacidade de compreensão de textos e de produção escrita dos candidatos visando aprovar ou não
	Finalidade do gênero	Comentar criticamente os textos de apoio, assumindo posicionamento com argumentos	Responder à pergunta, assumindo posicionamento com argumentos	Responder ao texto apresentado, expressando o posicionamento com argumentos	Expor opinião acerca do tema solicitado, assumindo posicionamento com argumentos
Interlocutor	Real	Professor	Professor	Professor	Professor
	Virtual	Banca examinadora	Banca examinadora	Banca examinadora	Banca examinadora
	Superior	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição
Gênero Discursivo		Comentário Crítico	Resposta Interpretativo-Argumentativa	Carta do Leitor	Artigo de Opinião
Temática		A superlotação dos presídios e a reabilitação dos presos	A leitura como exercício de cidadania	O excesso de imagens como fator que não amplia a visão de mundo	A importância da ética nas ações cotidianas para construir uma sociedade mais próspera e justa
Circulação social		a)Escolar/Acadêmica; b)Folha disponibilizada; c)Espaços do Concurso Vestibular	a)Escolar/Acadêmica; b)Folha disponibilizada; c)Espaços do Concurso Vestibular	a)Escolar/Acadêmica; b)Folha disponibilizada; c)Espaços do Concurso Vestibular	a)Escolar/Acadêmica; b)Folha disponibilizada; c)Espaços do Concurso Vestibular
Suporte textual		a) Folha de Redação da prova (Folha de rascunho/Folha de versão definitiva); b) Entre 15 e 20 linhas	a) Folha de Redação da prova (Folha de rascunho/Folha de versão definitiva); b) Entre 15 e 20 linhas	a) Folha de Redação da prova (Folha de rascunho/Folha de versão definitiva); b) Entre 15 e 18 linhas	a) Folha de Redação da prova (Folha de rascunho/Folha de versão definitiva); b) Entre 18 e 21 linhas
Posicionamento social do Autor		Candidato ao Concurso Vestibular da instituição	Candidato ao Concurso Vestibular da instituição	Candidato ao Concurso Vestibular da instituição	Candidato ao Concurso Vestibular da instituição
Estratégias		Não apresenta	“Para responder à pergunta, para a interpretação dos textos de apoio para sustentar argumentativamente o seu posicionamento em relação à temática. Evite copiar trechos dos textos de apoio.”	“Evite copiar trechos do texto de Maura Oliveira Martins. Não se identifique. Assine sua carta com a expressão ‘O Leitor.’”	Não apresenta

Fonte: Os pesquisadores.

Nosso objetivo, nesse momento, não é mais analisar se os Encaminhamentos de produção marcam, ou não, os elementos das condições de produção, visto que isso foi realizado nas análises baseadas no Quadro 1 e, desse modo, a marcação dos elementos já pode ser afirmada. Nosso objetivo, aqui, é analisar o Quadro 2, a fim de observar como os elementos se constituem na sua face real, sua relação com a face virtual e, por conseguinte, como esses influenciam na orientação da produção dos textos. O elemento finalidade, analisado em sua face real, é compreendida de duas maneiras diferentes da sua face virtual, nessa, o elemento apresenta uma finalidade para a produção do gênero, naquela, o elemento pode ser observado sob duas óticas. Primeiro, observamos que não há uma finalidade da produção textual, mas sim, um objetivo da instituição, que conforme já apresentado em estudos anteriores (LUZ; BELOTI, 2018), aparece marcado no Manual do Candidato que a escrita do texto tem o objetivo específico de “[...] avaliar a capacidade de compreensão de textos e de produção escrita” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017, p.33). No segundo momento, observamos que há uma finalidade do gênero textual, a qual afirma Silva (2018) ser necessário desvincular da finalidade da produção, uma vez que um mesmo gênero pode apresentar finalidades de produção distintas, a cargo de cada situação enunciativa. Nesse sentido, compreendemos que, diferente do objetivo da instituição de avaliar o candidato a fim de aprová-lo, ou não, a finalidade, na face real, é específica de cada gênero textual distinguindo-se assim, da finalidade da produção, marcada na face virtual. Ainda assim, podemos compreender que a finalidade específica do gênero

textual e a finalidade da produção podem estar relacionadas, de modo que o propósito comunicativo do gênero implica na produção do texto, o qual teve a escolha do gênero específico baseada na sua função social e comunicativa. Portanto, esse elemento pode se constituir em sua face real e virtual na situação do Concurso Vestibular.

Quanto ao interlocutor, os tipos real e superior, são constituídos do mesmo modo na face real e virtual do Concurso Vestibular, uma vez que, no real os candidatos “recuperam” a imagem de um professor para o qual ele escreveu em situações passadas, e, no superior, teremos sempre a instituição. Apenas no tipo virtual, tem-se, de fato, uma marcação diferente nas duas faces, podendo o Encaminhamento de produção textual marcar um interlocutor específico, de acordo com o gênero, o suporte e a circulação do texto, que seja diferente do interlocutor virtual que será a Banca avaliadora. Ainda assim, na ausência de interlocutor virtual definido no comando, na face virtual, a Banca avaliadora assume esse tipo, por meio de inferência, logo, em alguns casos, esse elemento também pode aparecer sob as duas faces.

Na face real, temos, ao mesmo modo que na virtual, a marcação do gênero discursivo a ser produzido, com a distinção apenas da nomenclatura, pois, conforme Menegassi (2017), em situação de Concurso Vestibular, a virtualidade da situação não possibilita o trabalho com gêneros discursivos, mas sim gêneros textuais. Ligado a esse, na face real, a temática a ser abordada é marcada no comando do mesmo modo que é marcado na face virtual. Quanto à circulação social dos textos, esses, nesse contexto, de acordo com Silva (2018), têm sempre circulação escolar ou

acadêmica, com suporte marcado como a folha disponibilizada e local específico como os espaços do Concurso. Ainda acerca do suporte, na face real, constitui-se como a folha disponibilizada, considerando a folha de rascunho e de versão definitiva, e a delimitação de linhas. A posição do autor, na face real, distingue-se da face virtual pelo fato de que, nessa, o candidato assumirá sempre a posição de Vestibulando com objetivo de ingressar no Ensino Superior. Quanto às estratégias (COSTA-HÜBES, 2012), essas quando marcadas, também assumem o caráter duplo, ou seja, é o mesmo na face real e virtual.

Nesse sentido, observamos que os elementos das condições de produção, tanto em sua face real, virtual, ou no caso dos elementos em que há correspondências, são responsáveis por dar as condições necessárias para os candidatos produzirem seus textos, dessa forma, ao estabelecer todas as condições de produção necessárias, os Encaminhamentos de produção textual do Concurso Vestibular da Unespar atendem ao que marcam no Manual do Candidato, quando afirmam trabalharem na perspectiva discursiva e, assim, ao que é proposto pelas teorias norteadoras do processo de escrita.

Nesse sentido, considerando a adequação dos Encaminhamentos de produção textual às teorias que norteiam o processo de escrita e tomando como ponto de partida a afirmação de que as condições de produção de um texto determinam sua efetivação em forma de enunciados (GARCEZ, 1998), em consonância com os pressupostos de Bakhtin (2003), quando atenta-nos ao fato de que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua

elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor), analisamos, nesta pesquisa, a atuação dos candidatos das edições de 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018 do Concurso Vestibular, a fim de avaliar como se dá o atendimento à proposta, considerando as condições oferecidas pelos Encaminhamentos de produção textual. Para tanto, produzimos o Quadro 3, que sistematiza e caracteriza brevemente os dados de cada edição do Concurso Vestibular:

QUADRO 3: ATUAÇÃO DOS CANDIDATOS NO CV DA UNESPAR DOS ANOS DE 2016/2016, 2016/2017 E 2017/2018⁸

Concurso Vestibular 2016/2016								
GT: Resposta Interpretativo-Argumentativa			Nº de candidatos: 31					
Organização composicional			Conteúdo temático			Outros Gêneros		
Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende			
02	09	15	05	21	05	Dissertação	4	
						Carta do leitor	1	
Concurso Vestibular 2016/2017								
GT: Carta do Leitor			Nº de candidatos: 61					
Organização composicional			Conteúdo temático			Outros Gêneros		
Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende			
11	19	20	19	21	21	Dissertação	11	
Concurso Vestibular 2017/2018								
GT: Artigo de Opinião			Nº de candidatos: 34					
Organização composicional			Conteúdo temático			Outros Gêneros		
Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende			
09	10	06	13	14	07	Dissertação	09	

Fonte: Os pesquisadores.

No que concerne à atuação dos candidatos quanto à organização composicional do gênero textual solicitado no

⁸ A avaliação aqui realizada não considera os critérios utilizados pela Banca avaliadora do Concurso Vestibular, sendo adotados critérios outros, estipulados pelos pesquisadores, já mencionados na seção metodológica deste trabalho.

CV, podemos identificar, com base no Quadro 3, os números que elucidam o total de candidatos que atendem, atendem parcialmente ou não atendem ao proposto pelo comando de produção da Prova de Redação de cada concurso. Os candidatos que produziram outros gêneros não são considerados ao contabilizarmos o atendimento, atendimento parcial e não visto, considerando a impossibilidade de avaliarmos a organização de outro gênero que não o gênero em foco. No CV da Unespar, na edição de 2016/2016, 31 candidatos realizaram a produção textual solicitada na Prova de Redação, entre esses, 2 atenderam à organização típica do gênero, correspondendo a 6,45%; 9 atenderam parcialmente, somando 29,03%; e 15 candidatos não atenderam, totalizando 48,39% de candidatos.

Na edição de 2016/2017, o número de candidatos que realizaram as provas foi maior que o número do ano anterior: 61 candidatos produziram textos na Prova de Redação, dentre os quais, 11 candidatos atenderam à organização composicional do gênero textual solicitado, correspondendo a 18,03%; 19 candidatos atenderam parcialmente, somando 31,15%; enquanto 20 candidatos não atenderam, totalizando 32,79% de candidatos. Já na edição de 2017/2018, o número de candidatos diminuiu em relação ao CV de 2016/2017 estando mais próximo do número de candidatos da edição de 2016/2016. Nessa edição, 34 candidatos participaram da Prova de Redação. Desse total, 9 atenderam à organização composicional do gênero textual solicitado, correspondendo a 26,47%; 10 atenderam parcialmente, somando 29,41%; e 6 candidatos não atendem à organização composicional do gênero, totalizando 17,65% de candidatos

nessa edição. Há, ainda, além desses dados contabilizados até aqui, a ocorrência de candidatos que produziram outros gêneros que não os solicitados pelos encaminhamentos de produção textual disponibilizados.

Assim, pudemos observar que, na edição de 2016/2016 do CV, 16,13%, correspondendo a 5, dos 31 candidatos, produziram outros gêneros textuais de modo que esses não atendem à organização composicional do gênero solicitado pelo comando de produção. Entre os 5, 4 produziram textos que correspondiam às tipologias textuais da Dissertação, somando 12,90%, enquanto 1 candidato produziu o gênero Carta do Leitor, somando 3,23% do total de candidatos. Na edição de 2016/2017, do total de 61 candidatos, 18,03%, referente ao número de 11 candidatos, produziram textos que correspondiam à Dissertação. Já na edição de 2017/2018 do CV, 9 dos 34 candidatos, produziram Dissertações, totalizando 26,47% dos candidatos participantes dessa edição. Sabemos que vários são os fatores que implicam nas ocorrências explicitadas até aqui. Considerando o fato de que os gêneros textuais solicitados nesses três CV da Unespar são todos textos da ordem do argumentar, a fragilidade argumentativa presente nas produções dos candidatos é um dos principais fatores de não atendimento e atendimento parcial da organização composicional do gênero. Sendo assim, considerando critérios estabelecidos nesta pesquisa, apresentamos, na sequência, alguns exemplos acerca da atuação dos candidatos considerando o atendimento, atendimento parcial e não atendimento, quanto à organização composicional dos gêneros, com base nos critérios apresentados na seção de metodologia deste trabalho.

Exemplo 1: Trecho da produção do candidato A de 2016/2016⁹

“A leitura é de extrema importância para todos os indivíduos pois com ela se adquire conhecimento de amplos aspectos sobre vários assuntos, tornando o cidadão apto para buscar e lutar pelos seus direitos e deveres. Quando mais conhecimento adquirido através da leitura mais preparados estariam os indivíduos para fazerem suas escolhas perante as questões que ocorrem em uma sociedade.”

Exemplo 2: Trecho da produção do candidato B de 2016/2016

“A leitura dos mais variados textos. Jornalísticos, escritos, televisivos, literários, musicais, etc podem levar o cidadão a refletir sobre seu espaço na sociedade. É preciso, no entanto, uma leitura mas crítica emenos superficial da maioria dos textos informativos produzidos pela mídia base.”

Exemplo 3: Trecho da produção do candidato C de 2016/2016

“Cidadania e opinião
Para ser um bom cidadão devemos exercer plenamente nossos direitos e deveres, temos que ser criticos e ter opinião própria.”

Por meio dos exemplos apresentados, pudemos identificar os fatores que influenciam no atendimento parcial e no não

⁹ Os trechos apresentados aqui consideram a análise na íntegra dos textos produzidos, de modo que, nesta seção, como exemplos, apresentaremos apenas trechos dos textos, considerando a limitação de espaço para apresentar os textos completos produzidos pelos candidatos. Tais trechos transcritos aqui consideram a ortografia original dos candidatos.

atendimento dos candidatos ao proposto pelo comando de produção. Desse modo, observamos as seguintes recorrências na edição de 2016/2016: a) fragilidade argumentativa; b) ausência de marca de resposta; c) inserção de título. Os 9 candidatos que atendem parcialmente à organização gênero têm esse resultado ligado ao fato de os textos apresentarem fragilidade argumentativa. Já as produções dos 15 candidatos que não atendem à organização do texto, estão relacionadas ao fato de 10 não marcarem a resposta, considerando o gênero solicitado – Resposta Interpretativo-Argumentativa –, 4 apresentarem título, uma vez que o gênero não apresenta essa característica e 1 dos candidatos apresenta as duas ocorrências. Entre as três edições do Concurso Vestibular, 2016/2016 teve o maior percentual de não atendimento à organização do gênero, em alguma medida, o desempenho dos candidatos nessa edição pode estar atrelado ao fato de que, embora o Encaminhamento marque todas as condições de produção, ao delimitar o posicionamento do autor como “cidadão inserido numa sociedade letrada”, esse é um tanto quanto abstrato, o que pode dificultar o norte de escrita do candidato.

Já na edição de 2016/2017, as ocorrências encontradas foram: a) ausência de marcas típicas do gênero; b) ausência de marca de resposta; c) não marcação de interlocutor; d) produção com número de linhas inferior ao mínimo estipulado; e) inserção de título; f) interlocutor inadequado; g) fragilidade argumentativa. Dos 61 candidatos que realizaram a Prova de Redação nessa edição, 19 atenderam parcialmente, desses, 4 é devido aos pontos a e f, 01 é motivado pela ocorrência dos fatores

a, f e g, enquanto 14 estão ligados às ocorrências a e g. Ainda nesta edição, 20 candidatos não atenderam, 9 devido ao ponto b, 7 ao ponto c, 3 ao ponto e, e 1 devido ao ponto d. Na edição de 2017/2018, observamos os seguintes fatores: a) terminar o texto com assinatura; b) produção com número de linhas inferior ao mínimo estipulado; c) fragilidade argumentativa; d) não apresentar posicionamento. Dos 34 candidatos que realizaram a Prova de Redação nessa edição, 10 atendem parcialmente, devido apresentarem fragilidade argumentativa nos seus textos, 6 não atendem, 1 por assinar o texto ao final, considerando que gênero não apresenta essa marca, 1 pelo fato de sua produção não apresentar o mínimo de linhas estipulado pelo comando e 4 por não apresentarem posicionamento, uma vez que o gênero exige a presença de posicionamento.

Considerando o total de candidatos nas três edições do CV, chegamos a alguns resultados gerais. No total, foram analisadas as produções de 126 candidatos, dentre esses, 22 atenderam à organização composicional do gênero solicitado, correspondendo a 17,46% do total de candidatos; 38 atenderam parcialmente, somando 30,16%; enquanto 41 não atenderam, totalizando 32,54% dos candidatos. Quanto aos 25 candidatos que produziram outros gêneros, esses correspondem a 19,84% do total, dentre os quais 19,05% produziram Dissertações e 0,79% o gênero Carta do Leitor.

O atendimento parcial e o não atendimento à organização composicional do gênero nas três edições do Concurso Vestibular leva-nos a refletir sobre o fato de que o maior fator que implica nos resultados é a fragilidade argumentativa,

considerando que os gêneros solicitados pertencem à ordem do argumentar, o que revela, por parte dos candidatos, dificuldade para posicionar-se criticamente diante de um determinado tema, apresentando argumentos para isso, ainda que os Encaminhamentos apresentem vários trechos de textos¹⁰ como suporte para a consolidação de argumentos. Um segundo fator recorrente é o desconhecimento por parte dos candidatos das marcas típicas dos gêneros solicitados, isso nos chama atenção para refletir, em alguma medida, sobre esse fator poder estar atrelado ao não contato com os diferentes gêneros na situação de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, o que, possivelmente, pode estar relacionado, também, ao grande número de ocorrências de textos do tipo Dissertação, nas três edições do Concurso Vestibular.

Segundo Köche (2014), a Dissertação escolar pressupõe uma questão a ser discutida e a proposição de uma solução ou avaliação. Nela, o produtor do texto apresenta uma situação problema, faz uma discussão e propõe uma solução ou avaliação. Embora esteja próximo da proposta de escrita do gênero Artigo de Opinião, o que os diferencia é a função dos textos, uma vez que, no Artigo de Opinião, o que importa é menos o fato que está sendo informado, mas sim, o posicionamento e a consolidação de argumentos apresentada pelo autor. Para Costa (2014), a dissertação é aquele tradicional tipo textual que compreende a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo

¹⁰ Sobre esse aspecto, Luz e Beloti (2018), apresentam um quadro contabilizando os diferentes trechos de textos e gêneros correspondentes disponibilizados para dar condições aos candidatos de observarem o tema sob diferentes perspectivas e, desse modo, que “tenham o que dizer” (GERALDI, 1997, p. 137).

esse o principal critério, atrelado à fragilidade argumentativa, que nos possibilitou analisar tais textos como pertencendo a esse gênero.

No que concerne ao conteúdo temático, ao analisar a atuação dos candidatos e com base nos dados apresentados no Encaminhamento, pudemos verificar que, na edição de 2016/2016, o conteúdo temático solicitado foi “a importância da leitura para o exercício da cidadania”, referente a esse, 5 candidatos atenderam ao conteúdo temático solicitado para a produção dos textos, correspondendo a 16,13%; 21 atenderam parcialmente, somando 67,74%; enquanto 5 candidatos não atenderam ao conteúdo temático solicitado, totalizando 16,13% de candidatos. Na edição de 2016/2017, o conteúdo solicitado foi “o excesso de imagens que não amplia visão de mundo”, a partir do qual, 19 candidatos atenderam ao proposto pelo comando de produção textual, correspondendo a 31,15%; 21 candidatos atenderam parcialmente, somando 34,43%; enquanto 21 candidatos não atenderam ao conteúdo temático solicitado, totalizando 34,43% de candidatos. Já na edição de 2017/2018, o conteúdo temático que os candidatos deveriam abordar em suas produções foi “a importância de sermos éticos em nossas ações cotidianas para construirmos uma sociedade mais próspera e justa”, sobre o qual, 13 candidatos atenderam ao proposto pelo comando de produção textual, correspondendo a 38,24%; 14 candidatos atenderam parcialmente, somando 41,18%; enquanto 7 candidatos não atendem, totalizando 20,59% de candidatos.

Considerando as 126 produções analisadas, quanto ao conteúdo temático, de modo geral, observamos que 37

atenderam à temática solicitada, correspondendo a 29,37%; 56 atendem parcialmente, somando 44,44%; e 33 não atendem, totalizando 26,19%. Os números que contabilizam o atendimento parcial e não atendimento são resultantes dos seguintes fatores, em cada Concurso Vestibular: na edição de 2016/2016, 21 candidatos atenderam parcialmente, dentre esses, 3 foi devido à inadequação da linguagem; 15 por fragilidade argumentativa; enquanto 3 textos apresentaram ambas as ocorrências. Além desses, 5 candidatos não atenderam à temática, 1 por apresentar cópias dos textos de apoio, enquanto 4 fugiram ao tema. Já na edição de 2016/2017, 21 candidatos atenderam parcialmente, 5 devido à inadequação do estilo de linguagem e 16 por apresentar fragilidade argumentativa; 21 candidatos não atendem à temática, entre esses, 16 textos fogem ao tema e 5 apresentam cópias de trechos dos textos de apoio. Na última edição, 2017/2018, 14 textos atendem parcialmente, entre esses, 7 apresentam fragilidade argumentativa, 4 apresentam inadequação ao estilo de linguagem e 3 apresentam os dois casos. Ainda nessa edição, 7 candidatos não atenderam à temática devido ao fato de fugirem ao tema.

Observamos, com base nas análises que, ainda no conteúdo temático, o principal fator que implica no não atendimento integral ao proposto pelo Encaminhamento de produção textual é a fragilidade argumentativa, demonstrando, mais uma vez, a dificuldade dos candidatos ao defender um posicionamento apresentando argumentos para tal fim. Observamos, também, que, possivelmente, atrelado à dificuldade de expor argumentos, os candidatos acabam copiando trechos dos textos de apoio, de

modo que não se marcam como autores de seus textos, tornando-se, assim, meramente paráfrase dos textos, não atendendo, dessa forma, ao proposto pela Prova de Redação. Ainda assim, pudemos observar que nas três edições analisadas, os números correspondentes ao atendimento e atendimento parcial são superiores aos de não atendimento, o que demonstra, em certa medida, que ao Encaminhamento possibilitou, por meio dos textos de apoio disponibilizados, aos candidatos terem o que dizer (GERALDI, 1997)

Considerações finais

As discussões apresentadas buscaram analisar os quatro Encaminhamentos de produção textual e as produções dos candidatos nos três últimos Concursos Vestibular da UNESPAR. Os Encaminhamentos de produção foram analisados a fim de identificar se estabelecem as condições de produção necessárias para que os candidatos produzam seus textos. A partir das análises, observamos que as condições de produção do texto são possibilitadas aos candidatos de modo que dá condições para que tenham o que dizer, para quem dizer, como dizer, buscando estratégias para esse fim (GERALDI, 1997), atendendo, assim, ao proposto pela perspectiva discursiva de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) no que concerna à escrita como trabalho (FIAD;MAYRINK-SABINSON, 1991).

Considerando o fato de que o estabelecimento das condições de produção permite aos candidatos produzirem seu texto buscando atender adequadamente ao proposto pelo

Encaminhamento de produção textual, foram analisadas as produções dos candidatos objetivando avaliar como se dá o atendimento à organização composicional do gênero e ao conteúdo temático das produções. As análises nos possibilitaram reconhecer que, quanto à organização composicional do gênero, os candidatos demonstram, em grande parte, desconhecimento acerca da composição do gênero, produzindo textos com ausência de marcas típicas ou textos que correspondem às tipologias textuais da dissertação.

Quanto ao conteúdo temático, observamos que o maior fator que implica no atendimento parcial e não atendimento dos candidatos é a fragilidade argumentativa dos textos, considerando que os candidatos, em grande maioria, não se posicionam ou não apresentam argumentos para defender seu posicionamento. Ainda assim, pudemos identificar que os números acerca do atendimento são maiores que os de atendimento parcial e não atendimento, nos levando a refletir que os Encaminhamentos de produção textual possibilitaram, em certa medida, que os candidatos tivessem condições de ter o que dizer (GERALDI, 1997).

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.e.d. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.p. 117-126.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 10., 2012, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2012, p. 1-15.

DURAN, G. R. Resposta Interpretativa. In: ANTÔNIO, J.D.; NAVARRO, P. (Orgs.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017, p. 217-233.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 54-63.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na produção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-25.

_____. **Portos de passagem**.4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUZ, C. S.; BELOTI, A. As condições de produção na prova de

redação do concurso vestibular da UNESPAR. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7, n. 1, p.114-132, jan.-abr. 2018.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRACO, E. A.; GUIMARÃES. T. B (Orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. A escrita como trabalho em sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.

_____. Aspectos sobre o gênero discursivo. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Orgs.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017, p. 17-41.

_____. **Conceitos Bakhtinianos na prova de redação**. In: Línguas&Letras; Letras/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes. v.1, n.1 (2000). Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.p. 99-119.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED,2008.

RITTER, L. C. B.; ARANHA, E. M. Movimentos de leitura com a carta do leitor: ações orientadas para a escrita. In: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro (Orgs.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017.

SILVA, C. C. **Caracterização dos Comandos de produção textual da prova de redação da UEM**. 2018.. Tese (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARNÁ. Comissão Central do Concurso Vestibular. **Manual do Candidato**. Unespar, 2017. Disponível

em: <[http://vestibular.unespar.edu.br/arquivos-vestibular-2017/
manual-vestibular-da-unespar-site](http://vestibular.unespar.edu.br/arquivos-vestibular-2017/manual-vestibular-da-unespar-site)>. Acesso em: 22 fev.

A LINGUÍSTICA HISTÓRICA E O EIXO DO TEMPO: UMA BREVE TRAJETÓRIA TEÓRICO-EVOLUTIVA¹¹

Sávio Jorge Silva de Carvalho¹²

Thiago Soares de Oliveira¹²

Palavras introdutórias

De forma geral, o presente trabalho teórico, amparado na pesquisa bibliográfica, “desenha” brevemente a trajetória percorrida pela Linguística Histórica (LH), desde o surgimento até as abordagens mais recentes, com o objetivo de destacar que, mesmo sendo uma ciência cujas bases começam a se firmar antes do advento da Linguística Moderna do século XX, o entendimento de que há uma renovação teórica em curso fornece uma nova “roupagem” ao tratamento histórico da língua, apontado como relevante em documentos oficiais.

A princípio, evidencia-se a possibilidade de utilização da perspectiva histórica do estudo linguístico na sala de aula do Ensino Médio, por exemplo, onde serviria de apoio à construção de um olhar mais crítico sobre o idioma¹³. Em outras palavras, a partir da explicação histórica dada pelo professor, surge uma possibilidade para o entendimento de que a teoria gramatical não

¹¹ Trabalho resultado de pesquisa desenvolvida do âmbito do Instituto Federal Fluminense.

¹² Doutor em Cognição e Linguagem (UENF)
Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF)

¹³ Considera-se que o professor promoverá uma transposição didática, ressignificando a explicação diacrônica de modo que faça sentido para o aluno.

está registrada nos compêndios normativos simples e puramente por convenção, mas por se tratar de um registro de um ponto específico dentro de um longo processo de desenvolvimento da língua, entre outras possibilidades. Aliás, compreender as bases normativas apenas pelo caráter convencional seria um tanto reducionista.

Esse ponto de vista é também incentivado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ressaltam a relevância da apreciação do caráter histórico e contextual de dada manifestação da linguagem, o que pode levar ao entendimento das razões de uso, da valoração e das escolhas de atribuição de sentidos (BRASIL, 2000). Como a mudança linguística, principal objeto teórico da LH, pressupõe uma anterior variação regular e persistente, vale acrescentar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de comparação do tratamento dado pela gramática tradicional a diferentes tópicos em contraste com o uso, a fim de se perceberem “as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola” (BRASIL, 2018, p. 507).

Por fim, como delinear o contorno teórico-evolutivo da LH, incluindo-se o processo de renovação que tal ciência vem “experimentando” ao longo do tempo, constitui uma atividade meticulosa que por ser utilizada como material introdutório da própria disciplina, deixar-se, aqui, uma contribuição àqueles cujos interesses se coadunem com a temática aqui desenvolvida.

Breves considerações sobre a gênese da linguística histórica (tradicional)

Por Linguística Histórica (LH), Mattos e Silva (1999, p. 151), em *Orientações Atuais da Lingüística Histórica Brasileira*, divide tal conceito da seguinte forma a depender da finalidade científica: a) a “Linguística Histórica *lato sensu*”, a qual inclui descrições, interpretações sincrônicas datadas e localizadas; b) a “Linguística Histórica *stricto sensu*”, com foco na mudança linguística no tempo, considerando fatores intralinguísticos ou estruturais, além dos fatores extralinguísticos ou sócio-históricos; e c) a “Linguística Diacrônica”, abordando a mudança no tempo, concentra-se no sistema ou na gramática, depreensões teóricas que subjazem às línguas históricas.

Já Paixão de Sousa (2006, p. 13), no texto introdutório de *Linguística Histórica*, apresenta como o fio condutor de sua obra “a abordagem da linguística histórica como um campo de reflexão onde têm se articulado diferentes concepções de língua, e diferentes concepções de história”, estando a LH atrelada à ideia da reflexão acerca das mudanças da língua no eixo do tempo, e, para chegar ao “nascimento” dessa ciência em fins do século XVIII¹⁴, há um longo caminho, visto que, antes de a Linguística se estabelecer como é conhecida atualmente, as pessoas já estudavam a linguagem desde a invenção da escrita e até mesmo antes desse período.

¹⁴ Atribui-se o surgimento dos estudos de Linguística Histórica ao final do séc. XVIII, segundo Faraco (2006). Paixão de Sousa (2006, p. 14) ressalta, no entanto, que “é costume situar-se o surgimento da ‘lingüística histórica’ no século XIX, a partir do grande corpo de estudos genéticos construído na Europa, sobre as origens comuns e os desenvolvimentos históricos particulares de diferentes idiomas”.

A linguista Bárbara Weedwood, em *História concisa da linguística* (2002), comenta sobre essa evolução do estudo da língua com finalidades práticas, que, como em tantos outros campos, precedeu à reflexão da análise científica. A autora utiliza exemplos como o da Índia Antiga, onde, a fim de manter a pronúncia correta dos textos religiosos, investigava-se a fonética articulatória. A autora afirma que pertence à Índia a tradição gramatical não ocidental mais interessante, mais original e independente, remontando a pelo menos 2.500 anos. A tradição culmina com a gramática de Panini (séc. V a. C.), que analisava a língua sagrada da Índia, o sânscrito. Houve ainda, na Grécia Clássica, a criação de um sistema das partes do discurso para ser usado na análise lógica das proposições, resultado da necessidade de um vocabulário técnico e conceitual; tal sistema teve um desenvolvimento que ultrapassou as exigências imediatas dos filósofos que o pensaram, entre eles, Platão.

A formação retórica em Roma, a preservação dos textos religiosos no judaísmo, a difusão das novas religiões proselitistas como o cristianismo e o islamismo, o estabelecimento de tradições literárias vernáculas nos Estados-nações da Europa renascentista — são todos contextos em que a língua, a princípio uma ferramenta, se tornou um objeto de estudo. Para obter um quadro abrangente de como e por que a linguagem foi estudada no passado, todas essas diversas tradições — e várias outras — devem ser levadas em conta, por mais diferentes que sejam das atuais noções do que se entende por ‘linguística’ (WEEDWOOD, 2002, p. 17-18).

É somente em fins do séc. XVIII, de acordo com Faraco (2006), que se tem registro de um estudo mais aprofundado a

respeito da linguística em sua vertente histórica. Nesse período, tem início a observação da mutação da língua no eixo do tempo de forma mais sistematizada, alicerçada em preceitos da prática científica moderna à época (sobretudo a fundamentação empírica e a idealização de modelos teóricos). A língua, antes entendida como realidade estática e pouco elaborada, passa a ser vista sob uma nova óptica, sendo analisada como um sistema complexo e que se modifica constantemente. O século XVIII e o XIX, ainda segundo a linha de pensamento de Faraco (2006), marcam o momento quando se iniciam as duas “eras” da LH.

A primeira era começa no fim do século XVIII, mais precisamente em 1786, ano em que o cidadão inglês William Jones, juiz em Calcutá dentro da administração colonial britânica da Índia, exibiu uma comunicação à Sociedade Asiática de Bengala, apontando as inúmeras semelhanças entre o sânscrito, o latim e o grego. É assim que, no início do século XIX, já aparecem os primeiros indícios de mudanças nessa perspectiva histórica da Linguística, que passa a se preocupar com a língua em movimento mais precisamente em 1808, com a publicação do texto *Über die Sprache und die Weisheit der Inder*¹⁵, de autoria de Schlegel, considerado o ponto de partida dos estudos comparativistas na Alemanha. Contudo, é Bopp (1963[1816]) quem leva esses estudos às últimas consequências em sua obra intitulada *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mitjenem der griechischen, lateinisehen, persischen, und germanischen Sprache*¹⁶, estabelecendo em definitivo o

¹⁵ “Sobre a língua e a sabedoria dos hindus”.

¹⁶ “Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita em comparação com o da língua grega, latina, persa e germânica”.

método comparativo, mecanismo central para os estudos da LH, inaugurados a partir do início do século XVIII.

É por meio dele que se estabelece o parentesco entre línguas. O pressuposto de base é que, entre elementos de línguas aparentadas existem correspondências sistemáticas (e não apenas aleatórias ou casuais) em termos de estrutura gramatical, correspondências estas passíveis de serem estabelecidas por meio duma cuidadosa comparação. Com isso, podemos não só explicitar o parentesco entre línguas (isto é, dizer se uma língua pertence ou não a uma determinada família), como também determinar, por inferência, características da língua ascendente comum de um certo conjunto de línguas (FARACO, 2006, p. 134).

Já o alemão Jacob Grimm (1870)¹⁷ é quem estabelece o estudo propriamente histórico, ao abordar, em seu livro *Deutsche Grammatik*¹⁸, a existência de correspondências entre as línguas, resultantes de mutações no decorrer do tempo. Eis, pois, o princípio da gênese do objeto teórico da LH: a mudança linguística. Bopp e Grimm apresentam importantes diferenças em seus respectivos estudos: enquanto o primeiro almejava essencialmente estabelecer o parentesco entre as línguas, o segundo, por sua vez, procurou aliar o empreendimento histórico ao comparativo, de onde nasce a denominação comumente dada à linguística do século XIX: Gramática ou Linguística Histórico-Comparativa.

“A linguística dos 1800”, segundo Paixão de Sousa (2006), destaca-se, principalmente, por inaugurar uma concepção renovada dos condicionantes da relação entre tempo e linguagem.

¹⁷ Um dos irmãos famosos pelas tradicionais histórias infantis.

¹⁸ “Gramática Alemã”.

A autora reafirma que é nesse período predominantemente que os estudos históricos da língua almejarão situar as esferas (tempo e linguagem) em um mesmo plano de análise, resultando na abordagem histórico-comparada. Sobre tal abordagem, Lehman (1992) disserta a respeito da LH como o campo de estudo que tem o processo de mudança em seu cerne (sobretudo a mudança em sua vertente diacrônica), sendo utilizada para a análise das transformações da língua e para averiguar não só o que mudou, mas como, onde, quando, a finalidade das mudanças e quem por elas é afetado. Lehmann (1992) ainda destaca a relevância da percepção de diversas áreas da linguística¹⁹ para o real entendimento dessa concepção histórica.

Passando à segunda metade do século XIX, esta foi a época dos neogramáticos, nova geração de linguistas relacionados à Universidade de Leipzig (Alemanha). O ano de 1878, data da publicação do manifesto neogramático, é tido como o fim da primeira fase da LH e o início de seu segundo ciclo. Esse período dos neogramáticos foi reconhecido como um “divisor de águas”, especialmente porque esses estudiosos impulsionaram o rigor de procedimentos metodológicos, como uma crítica aos seus antecessores, e deram novos rumos à LH. Nessa nova fase, houve a inserção de uma orientação psicológica subjetivista para a interpretação da mudança (a ideia de que a língua existe no indivíduo e de que as mudanças provêm dele). Defensores da concepção de que existia uma estreita relação

¹⁹ Entre as áreas da linguística, Lehmann (1992) cita a fonética e a fonologia, a sintaxe e a morfologia, a semântica, a sociolinguística variacionista, além de destacar conhecimentos de áreas técnicas específicas, como o método comparativo e a reconstrução interna, a glotocronologia e a lexicostatística.

entre a LH e a Psicologia, os autores Osthoff e Brugmann (1963[1878])²⁰ defendiam a perspectiva de que não interessava apenas reconstruir estágios remotos da língua, e sim apurar os princípios gerais do movimento histórico. Dito isso, emerge um ponto de vista diferente para os estudos históricos: a proposta era de criação de uma teoria em vez do mero estabelecimento de equivalências entre as línguas e da reconstruir do passado a partir delas.

Como principais estudiosos dessa nova etapa, Osthoff e Brugmann (1963[1878]) defendiam a teoria de que as mudanças sonoras respeitavam uma regularidade absoluta, não interpretando as irregularidades nas mudanças como casuais. De acordo com ambos os autores, aceitar essa visão a respeito de quando a mudança acontecia de forma inesperada seria consentir que as línguas não são suscetíveis de investigação científica. Vale mencionar, neste ponto, que Faraco (2006) assevera que os linguistas que se opunham aos neogramáticos eram contra o caráter definitivo das leis fonéticas²¹, rejeitando a ideia de que as mudanças se espalhavam por toda a comunidade e itens do léxico de maneira uniforme. Esses críticos, então, demonstraram, apoiados em estudos empíricos, que

²⁰ Fundadores da revista *Morphologischen Untersuchungen* (Investigações morfológicas), da qual assinam o prefácio, considerado como o próprio manifesto neogramático (FARACO, 2006).

²¹ “No final do século XIX, os linguistas conhecidos como neogramáticos [...] formularam uma teoria, na qual se assumiu que as mudanças fonéticas tinham um caráter de absoluta regularidade e, portanto, deveriam ser entendidas como leis que não admitiam exceções (as chamadas leis fonéticas). As aparentes exceções eram atribuídas à intervenção de um processo gramatical denominado analogia, pelo qual elementos da língua tenderiam a ser regularizados por força de paradigmas estruturais hegemônicos” (FARACO, 2006, p. 51-52).

Uma unidade sonora pode mudar de maneira diferente duma palavra para outra, o que significa que a expansão das mudanças é lenta, progressiva e diferenciada tanto no espaço geográfico, quanto no interior do vocabulário,

sendo isso decorrência do fato de as condições de uso em que cada palavra se encontra não serem idênticas (FARACO, 2006, p. 150-151).

Segundo os que criticam a visão neogramática, em especial o austríaco Hugo Schuchardt (1928), abraçar essa diferente abordagem a respeito da mudança não seria entendê-la como eventual ou fortuita; a ideia era mostrar que a realidade da mudança linguística era mais complexa do que a formulação proposta pelos neogramáticos. Tal complexidade existe, sobretudo, porque essa mutação está relacionada à situação real de uso da língua, sendo que o contexto não pode ser tratado como uniforme e homogêneo. Ao se opor ao conceito de lei fonética, Schuchardt chama a atenção para a ampla gama de variedades de fala que existem numa coletividade qualquer, condicionadas por fatores como o sexo, a idade e o nível de escolaridade do falante; o estudioso, então, mostra como essas variedades se influenciam mutuamente e como as línguas em contato também exercem influência entre si. Com essa visão diferenciada, o autor abre portas fundamentais para estudos posteriores em relação à LH.

Linguística histórica renovada

No início do século XX, surge uma nova vertente de estudo

da língua, o estruturalismo, cujo impacto na linguística de linha histórico-evolutiva foi marcante. Essa nova corrente “tira”, de certa forma, o foco das preocupações acerca da reflexão da língua numa dimensão histórica, priorizando a perspectiva estática dos fenômenos, tendo a língua como um objeto autônomo. As ideias desse período têm como principal referência o trabalho de Ferdinand Saussure (1996[1916]), que, em *Curso de Linguística Geral* (CLG), estabelece dicotomicamente que o estudo linguístico tem duas dimensões: uma histórica (diacrônica) e outra estática (sincrônica)²². Pensando na metáfora do xadrez, utilizada em sua principal obra (CLG), Saussure (1996[1916]) esclarece a valorização dos estudos sincrônicos e das mudanças que ocorreriam internamente à língua, naturalmente.

No que concerne à linguística, interna, as coisas se passam de modo diferente: ela não admite uma disposição qualquer; a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. Uma comparação ao jogo de xadrez fará compreendê-lo melhor. Nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a ‘gramática’ do jogo. Não é mesmo verdade que certa atenção se faz necessária para estabelecer distinções dessa espécie. Assim, em cada caso, formular-se-á a questão da natureza do fenômeno, e para resolvê-la, observar-se-á esta regra: é interno tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau (SAUSSURE, 1996[1916], p. 34).

²² As demais dicotomias não serão abordadas de maneira aprofundada porque o alvo das discussões são os estudos diacrônicos. Para aprofundamento desse tema específico, conferir Saussure (1996[1916]).

O séc. XX é marcado, portanto, segundo Weedwood (2002), pelas tensões entre os focos “universalista” e “particularista” na abordagem dos fenômenos linguísticos. Tensões percebidas, principalmente, nas dicotomias de Saussure (1996[1916]) (por exemplo, as já discutidas *sincronia e diacronia; langue e parole*, respectivamente o sistema linguístico e o comportamento linguístico) e de Chomsky (*competência e desempenho; estrutura profunda e estrutura de superfície*)²³. Em ambos os autores, “o objeto da linguística é definido pelo viés do elemento ‘abstrato’, ‘universalista’, ‘sistêmico’, ‘formal’” (WEEDWOOD, 2002, p. 125). Ao abordar a fase dos 1900, assim como já foi levantado no texto, Paixão de Sousa (2006) sublinha o fato de a “Linguística Histórica” desse momento concentrar-se mais na dimensão estática dos fenômenos linguísticos, e, em relação a isso, reitera que

O gesto de Saussure com maior efeito na discussão [...] é a sua separação sincronia-diacronia, ou melhor dito: a sua proposta de que o objeto-língua pode ser estudado fora da dimensão dos efeitos do tempo. Mas a intervenção de Saussure é, antes de tudo, fundadora de um objeto-língua definido como sistema, e do interesse científico pelas relações entre os termos no interior de cada sistema estaticamente considerado. É nesse contexto que toma sentido sua discussão sobre o binômio diacronia-sincronia, colocado como uma questão de dinâmica versus estática (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 18).

Na parte de sua obra em que discorre sobre a herança do

²³ A corrente estruturalista e a gerativista foram mencionadas apenas para ilustrar, sucintamente, pontos importantes que marcam o caminho percorrido pela LH desde o seu surgimento.

estruturalismo, Paixão de Sousa (2006) levanta válidas reflexões, entre elas a ideia de tomar a mudança como objeto de interesse da LH, entendendo, assim, que os estudos diacrônicos na linguística apresentam, em geral, a abordagem da “não permanência” dos fatos de língua. Em relação a essa noção, Paixão de Sousa (2006, p. 21) explica que, a partir do “corte saussuriano”, diversos quadros teóricos desenvolvidos no séc. XX situarão essa “não-permanência” em diferentes planos da língua. Mesmo em linhas de análise em que “a instabilidade, a impermanência, a heterogeneidade” não possam estar posicionadas no objeto de estudo matriz (o sistema, para o estruturalismo; a faculdade da linguagem, para o gerativismo), a mudança ainda poderá constituir um objeto de reflexão pertinente. A autora ainda salienta que é crucial entender a “Linguística Histórica” que se definiu na herança estruturalista como a área dos estudos linguísticos a qual se dedica à dinâmica temporal-cronológica dos processos linguísticos, delineando-se como “linguística diacrônica”.

Em suma, como Faraco (2006) expõe, percebe-se como contribuição metodológica do estruturalismo para a LH principalmente a concepção de que qualquer mudança precisa de uma análise, não isolada, mas sistemática, situando-a nas relações com outros elementos da língua, antes, durante ou depois da mudança. Como crítica, o autor condena o fato de os estruturalistas reduzirem, na prática, toda a dinâmica da mudança a uma questão exclusivamente imanente, tratando a língua como uma realidade totalmente autônoma. Em relação ao pensamento gerativista em diacronia, Faraco (2006) o relaciona

com a forte tradição na linguística de enxergar mudanças como impulsionadas internamente à língua; as coisas começam a mudar de maneira mais drástica na segunda metade do séc. XX.

Boa parte da *Linguística Histórica* de Paixão de Sousa (2006) traz para o centro da discussão o quadro chomskiano-gerativista e as diferentes relevâncias adquiridas pela perspectiva diacrônica nesse campo no decorrer do séc. XX. Inicialmente o foco desses estudos era a “variação diacrônica” como um campo de análise que subsidiaria a expansão do conhecimento acerca da variedade das línguas particulares. Em um segundo momento, no entanto, o grupo gerativista passa a enxergar, no plano dinâmico e processual, a pertinência teórica da mudança linguística. Sendo assim, os processos de mudança são tratados como o local mais apropriado para a compreensão do fenômeno da aquisição da linguagem. Dessa forma, torna-se inegável a importância dos estudos de mudança para o esclarecimento/elucidação do vínculo entre o ambiente linguístico e a gramática universal na emergência das gramáticas nos falantes. Há um deslocamento, então, do ponto central das pesquisas diacrônicas do quadro gerativista, as quais deixarão as comparações de sincronias e incorporarão a própria dinâmica da mudança. Em especial nos anos 1990, os estudos em tal linha voltam-se mais às abordagens quantitativas e familiarizam-se com a linha “sócio-variacionista”, a qual proporciona o desenvolvimento dos estudos estatísticos e populacionais (PAIXÃO DE SOUSA, 2006).

Há, nos anos 1960, um novo marco divisor nos estudos acerca da relação entre o tempo e as línguas, a partir da

reflexão instaurada pelo quadro variacionista. É a partir desse período, majoritariamente, que se delineia um campo que segue na contra-herança do estruturalismo. Como bem explicita Paixão de Sousa (2006), a perspectiva variacionista rejeita o paradigma estruturalista para explorar a língua como objeto multissistêmico. É válido lembrar que a diacronia em Saussure (1966[1916]) pertence à esfera da fala (*parole*), não da língua (*langue*); é a fala que pode englobar a heterogeneidade, a instabilidade, a impermanência e, conseqüentemente, a mudança. Paixão de Sousa (2006) segue entendendo que, no recorte chomskyano, a diacronia pertencerá à língua, não à gramática, porque neste quadro é a língua (aí, um objeto cultural, humano, imponderável) que pode abranger heterogeneidade, instabilidade, impermanência, mudança. As duas abordagens aqui expostas são bem diferentes em certos aspectos, mas vão ao encontro uma da outra pela característica da abstração do plano sócio-histórico. De forma distinta do que se busca no quadro estruturalista e no quadro gerativista, o recorte “sócio-variacionista” situará a heterogeneidade da língua (nos planos geográfico, social e temporal) no objeto teórico de interesse central, e,

No que respeita a dimensão temporal da heterogeneidade (ou seja, a ‘variação diacrônica’), esta absorção da não-permanência no objeto-língua significou um impulso na direção dos estudos históricos, na contra-mão dos efeitos do corte estruturalista. Desde as décadas de 1960-70 até os dias de hoje, importantes estudos sobre a variação diacrônica nesse quadro têm sido conduzidos – com ênfase, sobretudo, na ampliação do universo empírico de pesquisa, e no refinamento de um corpo

metodológico de base estatística que torne possível interpretar essa base empírica (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 23).

Alguns estudos são considerados historicamente responsáveis por consolidar a heterogeneidade como fator essencial para se observarem as mudanças de uma língua ao longo da história. Um exemplo de evolução no processo de investigação dessas mudanças foi a Dialetoлогия. Cardoso (2016) cita o fim séc XIX como a época em que a Dialetoлогия²⁴ começa a dar os primeiros passos; a consolidação, ainda segundo a autora, ocorre no início do séc. XX com a publicação do *Atlas Linguistique de la France*, de Jules Gilléron e Edmond Edmont (1902-1910), de onde se expande para o estudo de outras línguas. A autora ressalta que a disciplina estava inicialmente “voltada para a análise das diferenças geográficas, numa visão eminentemente monodimensional”, mas evolui para uma perspectiva pluridimensional na abordagem dos fatos, agregando ao “confronto da variação diatópica a correlação entre fatores sociais e os diferentes usos registrados” (CARDOSO, 2016, p. 13).

Outras dimensões da realidade heterogênea das línguas puderam ser observadas por meio dos estudos sociolinguísticos desenvolvidos em especial a partir da década de 1960²⁵,

²⁴ Define-se como ramo da Linguística que se ocupa da identificação e descrição dos diferentes usos de uma determinada língua, considerando a distribuição diatópica, os aspectos socioculturais e a cronologia dos dados (CARDOSO, 2016, p. 13).

²⁵ Seguindo o panorama geral traçado por Oliveira (2017), destacam-se pelo menos os estudos de covariação sistemática de Bright (1966) e a teoria da variação de Labov compilada, no Brasil, em obra de 2008, acrescentando-se ainda a pesquisa de Trudgill (1974) e Weinreich, Labov e Herzog (2006).

ampliando a noção de variação linguística, acrescentando-se à dimensão geográfica (da dialetologia) a dimensão social (a chamada variação diastrática) como fator de diferenciação. Segundo Faraco (2006), nas pesquisas iniciais, nota-se que

Nem tudo na língua é variação; contudo, em havendo variação, observa-se que ela se dá não aleatória, mas sistematicamente, ou seja, atrás da heterogeneidade linguística há organização [...], o estatuto social dos falantes (sua situação socioeconômica, seu grau de escolaridade, sua etnia, seu sexo, sua idade) e as formas linguísticas variantes que ele utiliza são dimensões correlacionáveis de modo sistemático, revelando uma estratificação social das variantes. Além disso, observa-se também que o uso de cada variante não é homogêneo: o mesmo falante usa ora uma, ora outra, dependendo do contexto de fala em que ele se encontra (FARACO, 2006, p. 184-185).

Ainda acerca do processo evolutivo da LH em sua fase moderna, além das disciplinas já discutidas, Maia (2012) focaliza o debate na ampla relevância para os estudos diacrônicos que tem outro campo: a Filologia. É importante a abordagem sobre este último campo teórico, já que ele comporta ideia muito coerente com o que a presente pesquisa propõe. Como a autora de *Linguística Histórica e Filologia* defende, a história da língua deve ser “lida” a partir textos que nela se escreveram e a partir da história dos mesmos; é crucial, por isso, o apoio das fontes textuais para o estudo da história da língua, o estabelecimento de corpora é requisito da pesquisa diacrônica. Tendo a atividade filológica como “análise crítica de textos que visa a sua reconstrução e edição” (MAIA, 2012, p. 539), a Filologia está estritamente ligada à Linguística, não podendo ser ignorada pela

LH, assim como as outras disciplinas já citadas e que deverão ser levadas em consideração no decorrer da pesquisa, tendo vista a maior pertinência de cada uma para o tema aqui abordado.

Por fim, o que Mattos e Silva (1999) diz em sua obra há 20 anos permanece real acerca da LH moderna: o Brasil está envolto numa pluralidade de abordagens que mostram que o campo dos estudos linguísticos está bastante vivo no país e, como a própria autora destaca, faz-se necessária a existência da direção da história social, “da crioulística; da sociolinguística no chamado tempo real; da sintaxe diacrônica gerativista; das fonologias não-lineares [...], do descritivismo interpretativo”, dessa visão plural, que é mostra crucial para “a compreensão e explicitação do complexo fenômeno que é o das línguas no seu processo histórico-diacrônico de constituição” (MATTOS E SILVA, 1999, p. 161).

Considerações finais

A partir da análise sucinta da trajetória teórico-evolutiva da Linguística Histórica (LH), já se nota que uma discussão no que tange a uma ciência que, em contato com outros campos do saber ao longo do tempo, sofreu modificações e incorporações teóricas resulta numa abordagem temática complexa, deixando “em aberto” outras possibilidades analíticas, de modo que se possa entender esse processo de “agregação” pelo contato, o que significa que a LH acompanhou os avanços científicos nos estudos linguísticos.

Tendo ressaltado que o estudo da língua com finalidades

práticas tem início muito antes da concretização de uma ciência propriamente dita, o texto marca o processo moroso de desenvolvimento do pensamento científico, partindo da gênese dos estudos de perspectiva histórica em fins do século XVIII, quando a mudança da língua passa a ser investigada de forma mais sistematizada. Com efeito, os séculos XIX e XX marcam ainda mais um maior preocupação com os fenômenos linguísticos no eixo do tempo, destacando-se também as diferentes fases em que a perspectiva diacrônica teve maior destaque e, mais tarde, a sincrônica, com efeitos de agregação teórica, o que aponta para uma Linguística Histórica Renovada.

Com isso, sobretudo do fim do século XX ao início do século XXI, percebe-se que a LH tem ocupado cada vez mais o campo científico a partir da produção de conhecimento considerando perspectivas que não mais se coadunam (parcial ou totalmente) com o que se considerava tradicional (referência a estudos pré-Saussure, em princípio). Por óbvio, não se trata aqui de uma renovação hermética, mas aberta a possibilidades analíticas em relação aos estudos históricos da língua, com foco na mudança, demonstrando que outros pontos de vista teóricos agregam não só novos mecanismos de produção de conhecimento, mas também novas formas de entender como isso se dá. Dessa forma, não há, aqui, juízo de valor instituído, senão uma abertura para o enriquecimento dos assuntos caros à LH.

Por fim, não tencionando esgotar o assunto tampouco o tópico, mas impulsionar outras descobertas (imperativo em qualquer pesquisa, pensa-se), registra-se que, por estar a língua em constante evolução/mutação, o que se dá em processo, as

novas possibilidades analíticas com base na LH seguem um rumo de renovação considerado natural, já que se pautam na própria prospecção histórica, aliada esta ao processo diacrônico ou a sincronias pretéritas selecionadas.

Referências

BOPP, F. **Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mitjenem der griechischen, lateinischen, persischen, und germanischen Sprache.** Frankfurt: Andreae, K. J. Windischmann. Reprinted Hildesheim, Olms, 1963[1816].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Parte II. Linguagens, Código e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

BRIGHT, W. **Sociolinguistics.** The Hague: Mouton, 1966.

CARDOSO, S. A. Dialetoлогия. In: FERRAREZI JR, C.; MOLLICA, M. C. **Sociolinguística, sociolinguísticas:** uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FARACO, C. A. **Linguística histórica:** uma introdução ao estudo das línguas. São Paulo: Parábola, 2006.

GRIMM, J. 1870. **Deutsche Grammatik.** Belin: Dümmlers Verlagsbuchhandlung, Harrwitz und Gossmann, 1870.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEHMANN, W. P. **Historical Linguistics: an Introduction**. 3. Ed. New York & London: Routledge, 1992.

MAIA, C. Linguística Histórica e Filologia. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MATTOS E SILVA, R. V. Orientações atuais da linguística histórica brasileira. **DELTA**, V. 15, número especial, p. 147-166, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 ago. 2019.

OLIVEIRA, T. S. de. A Sociolinguística e a questão da variação: um panorama geral. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 22, p. 1-18, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3168/4551>. Acesso em: 26 jul. 2019. DOI: 10.3895/rl.v19n25.3168.

OSTHOFF, H.; BRUGMANN, K. Preface to morphological investigations in the sphere of the Indo-European languages. In: LEHMANN, W. P. **A reader in nineteenth century historical Indo-European linguistics**, v. 14, p. 197-209, 1967[1878].

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. Linguística histórica. In: NUNES, José Horta; PFEIFFER, Claudia (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento**. Campinas, Pontes: 2006. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/gentle-wiki/arquivos/b/b8/PAIXAODESOUZA_MC-2006a.pdf. Acesso em: 22 dez. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 19. Ed. São Paulo: Cultrix, 1996[1916].

SCHLEGEL, F. **Über die Sprache und die Weisheit der Inder**. Trad. francesa: De la langue et de la philosophie des indiens. Genebra: Mauget & Cherbuliez, 1808.

SCHUCHARDT, H. **Hugo Schuchardt Brevier: ein Vademecum der allgemeinen Sprachwissenschaft**. In: SPITZER, L. (Org.). 2. Ed. Halle, 1928.

TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics: an introduction to language and society**. London: Penguin Books, 1974.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ATENUAÇÃO PRAGMÁTICA E ATENUAÇÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA NO PORTUGUÊS FALADO DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DE DIÁLOGO DO PROJETO NORMA URBANA LINGÜÍSTICA CULTA - NURC/RS

Lucas Nascimento²⁶

Introdução

Este estudo apresenta análises qualitativas de estratégias de atenuação em uma entrevista do PROJETO NURC/RS. Tomando por base a caracterização linguística (BRIZ, 2010), há **dois tipos de cortesia**: 1) *cortesia valorizadora* e 2) *cortesia atenuadora*, esta sob a qual incide nosso interesse. O grande projeto piloto NURC – Norma Urbana Linguística Culta (CASTILHO, 1990a; SILVA, 1996), inaugurado em 1969, teve como objetivo inicial documentar e estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras. Os dados que fazem parte do acervo do Projeto NURC têm sido, ao longo desses anos, utilizados para a elaboração de um grande número de trabalhos acadêmicos de grande importância, como, por exemplo, a Gramática do Português Falado (CASTILHO, 1990b), grande e ambicioso projeto nacional que envolveu dezenas de pesquisadores na área da linguística e resultou em uma série de volumes, todos contendo análises de materiais extraídos dos dados do Projeto NURC.

As gravações desses dados foram todas feitas em fita

²⁶ Doutor em Linguística (UFRJ) PNPd/CAPES Agradeço ao fomento da CAPES pela bolsa de pesquisa (processo 88887.338262/2019-00).

magnéticas de rolo, uma tecnologia hoje ultrapassada, o que dificulta o seu acesso a pesquisadores interessados não apenas na transcrição, mas também nos registros feitos em áudio. O Projeto NURC Digital, financiado pelo CNPq (Chamada Universal, Processo: 472918/2012-5), tem por objetivo geral propor uma metodologia de processamento, organização e disponibilização de um corpus representativo do acervo do Projeto NURC, em formato digital, que servirá como possível modelo a ser adotado para todo o material pertencente ao arquivo do Projeto NURC (CASTILHO, 1990b). A coordenação²⁷ geral de ambos os investimentos – gramáticas e projeto – ficou de responsabilidade de Ataliba Teixeira de Castilho (CASTILHO, 1990a; SILVA, 1996).

O texto sob análise é parte do Inquérito n° 9 – Bobina 02 – Informante n° 09, registrado em 19 de abril de 1972, que compreende uma entrevista dos documentadores Regina M. de Conti e Willy R. Petersen Filho com um informante, entre 25 e 35 anos, dentista, gaúcho. Nos trechos destacados para análise (234 –315 e 330 – 408) são desenvolvidos os seguintes tópicos discursivos (FÁVERO, 1999), por nós assim organizados:

a) *Corpo humano – sintomas ou sinais (da linha 234, com a pergunta do Doc.: “e que acontece com seu olhos depois de muitas horas de leitura ou trabalho?”*, que introduz o segmento

²⁷ Os coordenadores locais foram escolhidos: - Recife: Prof. José Brasileiro Villanova; - Salvador: Prof. Nelson Rossi; - Rio de Janeiro: Prof. Celso Cunha; - São Paulo: Profs. Isaac Nicolau Salum e Ataliba Teixeira de Castilho; - Porto Alegre: Prof. Albino de Bem Veiga. A partir de 1981, o Prof. Isaac Nicolau Salum foi substituído pelo Prof. Dino Preti na coordenação conjunta de São Paulo. Nas demais cidades, também houve mudança na coordenação. Por motivo de falecimento, em Recife, a Profa. Maria da Piedade Moreira de Sá substituiu o Prof. José Brasileiro Villanova; no Rio de Janeiro, a Profa. Dinah Maria Insensee Callou substituiu o Prof. Celso Cunha; Por motivo de aposentadoria, o prof. Nelson Rossi foi substituído pelas Profas. Jacyra Andrade Mota e Suzana Alice Marcellino Cardozo. (SILVA, 1996, p. 85).

tópico, até a linha 285).

b) Corpo humano – operação plástica/corpo e raça (da linha 285, com a pergunta do Doc.: “se você tivesse de fazer uma operação plástica que tipo de nariz preferiria?...” até a linha 315).

c) Corpo humano – saúde bucal (da linha 330, com a pergunta do Doc.: “quais os recursos de que lançam mão... os dentistas ... para suprir a falta de dentes?..., até a linha 408).

Antes, porém, da transcrição desses trechos, importa discutirmos algumas noções fundamentais para a análise que queremos por ora fazer.

Noções preliminares

Falar uma língua vai além do domínio formal de suas regras gramaticais, significa saber interagir com o outro, interpretar sua informação, o que pressupõe uma troca e seu intercâmbio. Um intercâmbio de influências mútuas que permitem aos *interactantes* que se falem, que se engajem no ato do diálogo, recorrendo, para isso, a procedimentos e aos reguladores da interação, como, por exemplo, os *atenuadores*.

Nesse sentido, a atenuação é compreendida como uma estratégia ou tática de conversação com a qual agimos através da língua, a fim de nos aproximamos do outro para obter dele um fim distintivo (BRIZ, 2004). Essa aproximação também afeta nossa face, já que o outro participa diretamente da produção do sentido. No entanto, a mecânica dessa interlocução pode ser estrategicamente atenuada, através de mecanismos linguísticos de prevenção ou de proteção da face, ou ainda de mecanismos

linguísticos de valorização do outro, de uma busca de uma aliança com ele.

Nesse processo, a tomada de *turno* se alterna, trocando os papéis de falante e ouvinte e a maneira pela qual eles atuam conjuntamente na construção do diálogo (GALEMBECK, 1999), em suas duas modalidades básicas, a de simetria e a de assimetria.

A partir disso, consideramos, nos trechos do Inquérito acima referido, as condicionantes do processo interacional – uma entrevista – entre Documentador (Doc.) e Informante (Inf.), a fim de “descrever o comportamento verbal dos interlocutores durante a interação, visando a compreender como se processa a organização do ato conversacional” (PRETI, 1999, p. 16). Feito isso, pensamos ser possível identificar as táticas ou estratégias de atenuação empregadas.

Em uma conversação assimétrica como a entrevista, normalmente, quem define o tópico discursivo é o entrevistador. Naquele caso, o documentador que está numa posição hierarquizada em relação ao informante, é ele quem “ocupa a cena”, por meio de intervenções de caráter referencial, através das quais o tópico se desenvolve.

Além disso, convém lembrarmos que há uma condição contratual na entrevista que antecede o diálogo e sua subsequente transcrição, o que abranda a espontaneidade da interação. O informante sabe que sua contribuição se dará em termos secundários em relação ao tópico do fragmento conversacional, o que não implica em uma formalidade exacerbada, posto que ele responde às perguntas de seu modo em função dos conhecimentos culturais que detém sobre o assunto.

Quanto ao tópico discursivo, ele é fundamental para que se entenda o jogo intersubjetivo entre os interactantes e, especificamente, para que se proceda na *gestão do turno conversacional*. Na entrevista, por exemplo, a colaboração do outro interlocutor é implícita ou explicitamente solicitada a fim de que este conclua (ou dê continuidade) o assunto tratado no tópico em questão. Com base nisso, é que se estabelece o *lugar relevante para a transição do turno (LRTs)* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON apud GALEMBACK, 1999), exigindo do ouvinte conhecimento do assunto e, principalmente, uma percepção aguçada para o momento em que a fala do interlocutor estará concluída. Tendo isso em vista, as *intervenções* do documentador são acionadas como dispositivo que vai redefinindo e especificando o tópico no diálogo.

Dito isso, interessa-nos situar neste ponto as táticas ou estratégias de cortesia, conforme classificação de Briz (2004). Para esse autor, a cortesia se manifesta linguisticamente de duas maneiras: 1. *Cortesia valorizadora* e 2. *Cortesia atenuadora ou mitigadora*, cujas funções são, respectivamente, as seguintes: 1.a: agradar; 1.b: ajudar; 1.c: estabelecer alianças com o outro; e 2.a: prevenir; 2.b: suavizar tensões; 2.c: proteger-se. Para cumprirmos o objetivo deste estudo, porém, apenas nos deteremos nesse segundo tipo de cortesia e em suas respectivas funções.

Com a *Cortesia atenuadora* se atenua: a) *a força ilocutiva de um ato de fala ou o papel dos participantes da enunciação (Eu, Tu)*. Nesse aspecto, a atenuação afeta diretamente o nível da enunciação, por isso é chamada de atenuação pragmática; e b) o

dito, o conteúdo proposicional e conceitual. Nesse outro aspecto, a atenuação afeta diretamente o enunciado e de modo indireto a enunciação, por isso, é denominada de atenuação semântico-pragmática (BRIZ, 2004).

Esses dois tipos de atenuação são apresentados por Briz (2004) com base numa série de subdivisões ou de características linguísticas que identificam seu processamento na interação. Em razão disso, optamos, aqui, por apresentá-las em forma de quadro, acreditando ser mais didática sua visualização:

CORTESIA ATENUADORA			
(A) ATENUAÇÃO PRAGMÁTICA		(B) ATENUAÇÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA	
A.1 Atenuação da força ilocutiva do ato	A.2 Atenuação do papel dos participantes da enunciação	B.1 Atenuação de parte do conteúdo proposicional	B.2 Atenuação de toda a proposição.
Ação atenuadora do verbo performático.	Impersonalização do eu.	----	----
Modificação no dito do verbo performático.	Despersonalização do tu.	----	----
Modalizadores do ato de fala.	----	----	----
Por elípses de conclusão.	----	----	----

QUADRO 1: TIPOS DE CORTESIA ATENUADORA, CONFORME BRIZ (2004).

Cada uma dessas marcas linguísticas de atenuação, seja pragmática, seja semântico-pragmática, será detalhada no tópico seguinte, quando da análise do texto selecionado. É importante

dizer ainda que, na caracterização das marcas linguísticas de atenuação, levaremos em conta nomenclaturas que não constam nesse quadro, mas que dizem respeito a outras estratégias de atenuação também trabalhadas pelo autor acima referido, tais como: *emprego de verbos ou partículas com valor modal, emprego de verbos, advérbios e construções verbais que expressam asserções de incerteza, partículas discursivas e outras expressões que incidem na atenuação do dito, movimento de reformulação, usos de formas de tratamento*. Essas nomenclaturas são conforme os estudos de Briz (2010), particularmente, de sua ficha de análise da “Atenuação da conversação coloquial”.

A análise

Para a presente análise, optamos por transcrever os trechos daquele Inquérito, de acordo com os tópicos discursivos desenvolvidos na ocasião de interação. Assim, analisaremos as estratégias ou táticas atenuadoras que estão marcadas da linha 234 a 285 (corpo humano – sintomas ou sinais); logo após, da linha 285 a 315 (corpo humano – operação plástica/corpo e raça); e, por fim, da linha 330 a 408 (corpo humano – saúde bucal). Os atenuadores se encontram grafados em negrito, seguidos de uma enumeração, sendo feita a identificação de sua classificação ou função em cada seção de trechos.

Passemos ao tópico discursivo sobre *sintomas* ou *sinais* do corpo humano.

Corpo humano – sintomas ou sinais (linha 234 – 285):

Doc. e que acontece com seus olhos depois de muitas horas de leitura ou trabalho?

Inf. Os meus?... os meus nada... ah uso óculos ...eu tenho até um limite de horas para ler... e paro

Doc. por que que o **senhor (1)** usa óculos? (qual é o problema)

[
Inf. por que que eu uso óculos? ...é:: ...astigmatismo... é um problema que tem que ser corrigido se se não der para corrigir eu vou ter que usa usar toda a vida...

Doc. quais os sintomas que **você(2)** apresenta quando está muito resfriado?...

Inf. Sintomas?... ah corrimento nasal intenso... éh... espirros... éh:: laringite... tosse...

Doc. quais as manifestações do choro? o que acontece quando uma pessoa chora?

Inf. Quando uma pessoa chora?

Doc. é as manifestações...

Inf. O que que pode provocar o choro?

Doc. não...

Inf. (quais as manifestações?)

[
Doc. como é que ele se manifesta?...

Inf. **ai está uma pergunta meio gozada de se responder nunca foi feita isso (3)** ...como se **percebe (4)** assim normalmente é:: é corrimento:: ...de:: líquido lacrimal... expressões faciais complementares ...tomam... um:: aspecto bem diferente de quando está... na na:: se/ sem chorar ...há contrações musculares... um:: um ruído ...ah vocal bem:: estridente muitas vezes... **acho (5)** (que) é só...

Doc. **poderia dizer (6)** quais os sintomas de velhice no rosto?...

Inf. Sintomas ou sinais? Sintomas? eu **acho (7)** que é sinais **né (8)**?

Doc. sinais ...

Inf. Sinais... primeiro aparecem as rugas... éh:: as pessoas... **mais ou menos (9)**obesas... aparece o famoso Papo que **eles chamam(10)** por baixo do queixo... a pele torna-se mais flácida... éh::... o cabelo... começa... a... a:: embranque::/ embranquecer... éh entradas na no próprio couro cabeludo **que chamam (11)**... éh:: calvície... e é **só o que me lembro (12)** assim no momento...

Doc. o que é que pode enfeitar uma pele?...

Inf. O que que pode enfeitar?... de modo geral?... falta de cuidado... a/**acho (13)** que é o primeiro fator importante... éh:: ... por exemplo... em

caso de: verão... quando se está na praia se não usa uma adeq/ um: ... uma proteção adequada para o sol... pode vir a prejudi/ prejudicar a pele... queimaduras... manchas... isso...

Nos marcadores em destaque, identificamos as estratégias ou táticas atenuadoras de cortesia:

a) *Prevenção, por meio*: (1) do pronome de tratamento *Senhor*; (3) de expressão que detona a suposta complexidade de uma questão e a eventual resposta insuficiente para o caso; (6) do emprego de verbo com valor modal, nesse caso o futuro do pretérito; (7) do emprego de verbo performativo; (9) da atenuação de parte do conteúdo proposicional *mais ou menos*, com o qual abranda a denominação de pessoas obesas; e (10) e (11), por meio da impersonalização do eu.

b) *Suavização de tensões, por meio*: (2) da recorrência ao pronome de tratamento *ocê*, com o qual se busca uma aproximação ao interlocutor, e (8) de partícula de controle do contrato, com a qual se busca uma confirmação atenuadora do interlocutor.

c) *Autoproteção, por meio*: (4) de impersonalização do eu; (5), (12) e (13) da atenuação do verbo performativo, com a relativização da opinião da própria pessoa.

Esses marcadores manifestam linguisticamente, por um lado, a atenuação da força ilocutiva de um ato de fala e, por outro, a atenuação do papel dos participantes na enunciação. Nesse sentido, indicam maior incidência das características da atenuação pragmática do que de atenuação semântico-pragmática.

Quanto à maior recorrência da *função de prevenção*, em 7

dos 13 marcadores, que, por vezes, se confundem e se alinham com a função de autoproteção da face, supomos que isso se dê tanto em razão da natureza do diálogo, uma entrevista, quanto em função do tópico discursivo desenvolvido até então, sintomas e sinais do corpo humano. É preciso destacar também que o informante é um profissional da área da saúde, provavelmente já tendo tido contato em sua formação com questões similares às feitas pelo documentador, o que pode justificar as marcas linguísticas que ele seleciona para prevenir a sua face.

Seguimos ao tópico discursivo sobre *corpo e ração*, em relação à operação plástica.

Corpo humano – operação plástica/corpo e raça (linha 285-315)

Doc. se você tivesse de fazer uma operação plástica que tipo de nariz preferiria?...

Inf. Se eu tivesse de fazer uma operação plástica? ... éh não sei responder isso... é que eu **nunca pensei (14)** nisso ... não tenho nem () diversos tipos de nariz... esse...

Doc. e você encontra relação entre tipo de nariz e a raça? ()

Inf.

[
ah

existe

Doc. qual é?

Inf. muito nota-se mais entre a raça branca e raça amarela... a: **raça branca e a raça negra quer dizer (15)**... porque o:: nariz ... do branco... de:: **modo geral (16)** ele é... éh alongado... sem:: nenhum achatamento... em contra a face agora com a raça negra é o contrário... ele não é muito alongado e ele é mais achatado o que **eles chamam (17)**... **como é que é? (18)** Nariz **meio (19)** de pugilista...

Doc. e quanto ao tipo de lábios?...

Inf. se eu tenho?...

Doc. a mesma coisa da pergunta anterior...

Inf. ah a mesma relação também entre a::raça branca e raça negra...

Doc. e como é que é?

[

Inf. o lábio do branco **normalmente (20)** é... proporcional às feições do rosto... enquanto que... na::negra ah o lábio sempre é mais... **digamos (21)**... polpudo ele é mais... consistente... uhn:: tanto na parte superior como inferior...

Nos marcadores descritos nessa seção tópica, há uma predominância dos recursos linguísticos próprios da *autoproteção da face*, ainda que possamos chamá-los também de *recursos de prevenção*. Notamos que de (14) a (21), há uma tentativa implícita de atenuar um conflito discursivo no tópico em questão. Talvez por isso se justifique em (14) e (18), o emprego, respectivamente, de advérbio e de expressão de asserção de incerteza, como estratégias de atenuação do próprio discurso; e em (19), do advérbio como modificador externo do conceito que a ele se segue. Temos ainda em (15), uma preocupação com a reformulação linguística de uma expressão, a fim de amenizar uma inadequação conceitual ao qual o informante se dá conta no momento em que fala sobre o assunto; em (16) e (20), o uso de partícula discursiva com valor modal são marcas que denotam explicitamente a autoproteção da fase do informante. Em (17) e (21), a busca pela impersonalização do eu, como em um processo de não responsabilização pelo dito, posto seu caráter conflitante, tem matizes de reformulação, atuando como tática ou estratégia de atenuação da força ilocutiva do ato de fala.

Em todos os casos, enfim, são perceptíveis as estratégias atenuadoras na conversação. Assim, ao analisarmos as marcas do informante, constatamos que elas atenuam não só em virtude da proteção de seu papel na enunciação, como também, em

alguns casos, da proteção de todo o seu dito.

Nessa seção tópica, temos, pois, exemplos tanto de atenuação pragmática quanto de atenuação semântico-pragmática, com destaque para esta última, uma vez que o jogo intersubjetivo da cortesia recai, aqui, não só no conteúdo temático do diálogo (operação plástica – corpo/raça), mas ainda na posição que o informante ocupa no jogo intersubjetivo do discurso.

Passemos ao tópico discursivo seguinte, sobre saúde bucal.

Corpo humano – saúde bucal (linha 330 – 408)

Doc. quais os recursos de que lançam mão... os dentistas... para suprir a falta de dentes?...

Inf. quais os recursos? ... bom... falta de dentes pode ser... totais ou parciais... bom... se são totais... usa-se o seguinte... a... dentadura superior... no caso se é a falta de dentes na superior... totalmente ... e na inferior também a mesma... técnica... agora se é parcial pode-se usar... tanto a ponte... parcial re/removível... ou a... prótese fixa... parcial ou total também...

Doc. e para corrigir defeitos?...

Inf. dentários? ... aí usa se (o ramo) da:: de uma especialidade que tem na odontologia chamada ortodontia... que é usado... aparelhos com (bandagens molares) ... fixados sobre os dentes... podem ser removíveis ou fixos... fazem a expansão desse dente tanto para trás como para frente podendo colocar aQUEle que está fora do... da posição no devido lugar...

Doc. quais os problemas mais comuns que ocorrem nos dentes?...

Inf. mais comum é cárie...

Doc. qual é a maneira de prevenir?

Inf. na idade... infantil na base da fluoretação... na idade adulta... eh restringindo-se... à dieta... diminuindo ... alimentos... à base de açúcar... e e ingerindo outros com maior quantidade de proteínas porque as proteínas... quando são metabolizadas... o produto final é ... açúcar glicose mas isso vai ser met/ (mas) esse produto vai ser:: éh absorvido pelo organismo LÁ... pelo fígado... já está lá... dentro do organismo...

enquanto que se ingerir um:: alimento... açucarado pela boca... ele entra em contato com os dentes... então aí já inicia a cárie... então... reduz-se então... a dieta... de glicídeos e açúcares... e aumenta-se a de proteínas... que no metabolismo final... de qualquer maneira vai dar açúcar quem o:: o organismo precisa para... energia... para se manter... diariamente. Doc. qual é **na sua opinião (22)** o tipo de dente que causa maiores complicações?...

Inf. **Geralmente (23)** são:: os que chamam trituradores são os molares... tanto superiores como inferiores...

Doc. quais seriam as **MÁS** consequências de uma refeição apressada?...

Inf. as más consequências?... gastrites... úlceras... problemas intestinais... até o próprio sistema nervoso aí influi muito... problema de:: ...o:: sistema nervoso sendo alterado por causa dessa correria... aumenta... o batimento cardíaco e dá problema então... cardíaco... (assim) no momento...

Doc. você acha que as condições da vida moderna trazem problemas para a audição?...

Inf. atualmente sim... um grande número de... não só de veículo... como... obras e construções... éh:: trânsito ... **MUIt**o maior... **não quer dizer que o número de veículo influa quer dizer (24)** que o Número de buzinas... começa a incomodar... apitos de fábrica que são muito maiores que... alguns anos atrás... e as construções em firmas aí que é:: referente a... demolição batidas... e (s/) apitam mesmo quando os func/ os empregados da obra... têm que largar do serviço...

Doc. qual o sentido que você tem mais apurado?...

Inf. a audição...

Doc. você acha que as pessoas privadas de algum sentido desenvolve mais ou outros?...

Inf. desenvolvem...

Doc. quais as ligações que se pode estabelecer entre o fato de uma pessoa não ouvir e não falar?...

Inf. podia repetir que eu não?...

Doc. **isso aí que eu acho que não está certo (25)**... quais as ligações que se pode estabelecer entre o fato de uma pessoa... não ouvir E falar?...

Nas 78 linhas que seguem essa seção, identificamos apenas quatro (4) ocorrências de marcadores de atenuação. Isso talvez se explique pelo fato de o tópico discursivo em desenvolvimento ser de conhecimento específico do informante

que, provavelmente, por ter entre 25 a 35 anos, já tenha experiência na profissão. Por isso, a ele parece pouco importante suavizar tensões, autoprotoger sua face ou ainda se prevenir. Das quatro ocorrências, ele é responsável por apenas duas: em (23), usa uma partícula discursiva com valor modal, própria do discurso científico, cujo princípio básico é a generalização; e, em (24), usa uma partícula de reformulação que atenua um conteúdo transversal da conversa. Além disso, destacamos que, na gestão do turno, é esse informante quem mais passa o tempo com a palavra, demonstrando recuo ao turno apenas quando o documentador faz intervenções diretas e pontuais.

No que se refere a esse último, identificamos dois atenuadores em seus turnos: em (22), há um modalizador cuja prevenção da face do outro é feita pela própria entrevistadora. Supomos que em um movimento de tentar prevenir sua própria face. Em (25), temos um atenuador do verbo performativo, com valor modal, cuja preocupação é ainda com a autoproteção da face da entrevistadora.

Assim, pelo que podemos analisar nesses turnos, quando o tópico discursivo é do universo de formação e de experiência do informante, pode haver uma tendência por parte deste a não atenuação de seu papel na enunciação. Também pode haver a não tentativa de atenuação da força ilocutiva do ato de fala, o que implica uma baixa frequência de marcadores linguísticos de atenuação no conteúdo proposicional.

Considerações finais

A análise qualitativa das estratégias atenuadoras de cortesia nos permite a algumas considerações: em um inquérito do tipo diálogo, entre Informante e Documentador, a assimetria da situação pode interferir na maior ou menor frequência de atenuadores, uma vez que há uma condição contratual prévia entre ambos que já define, pelo menos em termos formais, a organização do turno.

Nos trechos do Inquérito analisado, a maior recorrência à função atenuadora de prevenção foi marcada linguisticamente em turnos em que o informante não tinha conhecimento específico do tópico discursivo, diminuindo proporcionalmente na medida em que o mesmo informante demonstrava conhecer ou ter experiência sobre o assunto.

No que se refere à função de autoproteção da fase, ela ganha maior frequência em turnos nos quais o tópico discursivo é conflitante, como ocorre na segunda seção analisada do Inquérito referido. Além disso, é importante considerarmos que o assunto em pauta é de natureza geral e polêmica – questões de cor e raça, o que foge a especificidade da área de formação técnica do informante. Assim, este último investe nos mecanismos de proteção de seu papel na enunciação, bem como na proteção do significado que seu dito pode produzir na enunciação. Demonstra, com isso, haver uma disputa de sentidos em torno de suas convicções sobre o assunto, ali disfarçadas linguisticamente de suposições.

Desse modo, por meio das estratégias de atenuação,

compreendemos que a análise da cortesia verbal, quer dizer, do modo pelo qual nos aproximamos do outro, é um dos aspectos fundamentais para que, de um lado, produzamos sentidos na interação, e, de outro, identifiquemos a produção desses e de outros sentidos no processo de interlocução.

Referências

BRIZ, A. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In: BRAVO, D.; BRIZ, A. (Eds.). **Pragmática sociocultural: estúdios sobre el discurso de cortesia em español**. Barcelona: Ariel, 2004, p. 67-93.

BRIZ, A.; PONS, S. Unidades, marcadores discursivos e posición. In: LOUREDA, O.; ACÍN, E. (Coords). **La investigación sobre marcadores del discurso em español hoy**. Madrid: Arco/Libros, 2010, p. 523-557.

CASTILHO, Ataliba T. de. O Português culto falado no Brasil: história do Projeto NURC. In: PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson. (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. Vol. IV, Estudos. São Paulo: TAQ/Fapesp, 1990a, p. 141-202.

CASTILHO, A. (Org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Fapesp, 1990b.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino. (Org). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 33-54.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. (Org). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 55-79.

PRETI, Dino. A língua falada e o diálogo literário. In: PRETI, Dino. (Org). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 215-228.

SILVA, Luiz Antônio. Projeto NURC: histórico. Linha d'Água. Nº. 10, São Paulo, julho, 1996, p. 83-90.

Glossário

DOCUMENTADOR: sujeito que realiza as atividades pertinentes à elaboração do material documentado, registrado, gravado, arquivado.

INQUÉRITO: procedimento usado para recolher material linguístico, para análise. No Projeto NURC, são três os tipos de inquérito: *Diálogo entre dois Informantes (D2)*; *Diálogo entre Informante e Documentador (DID)*; e *Elocuções Formais (EF)*.

INTERACTANTE: sujeito em atividade cooperativa; sujeito comunicante e sujeito interpretante.

INTERAÇÃO: atividade cooperativa entre pelo menos dois falantes que se revezam na condição de sujeito comunicante e sujeito interpretante; quando ocorre o envolvimento de duas ou mais pessoas empenhadas a trabalhar juntas, em que a ação de uma provoca uma reação na outra.

INTERLOCUTOR: participante do diálogo: o(s) falante(s) e o(s) ouvinte(s) envolvidos na conversação; aquele que fala com outra pessoa que toma parte num diálogo.

TURNO: elemento constitutivo do processo interacional, pelo qual o interlocutor contribui com direito a tomar a palavra e participar da conversação. Qualquer intervenção dos falantes, com ou sem caráter referencial, no decorrer da conversação. **TURNO CONVERSACIONAL**: (v. **TURNO**)

“COISAS E PALAVRAS SANGRAM PELA MESMA FERIDA” OU UM DIÁLOGO ENTRE O HUMANISMO E A LINGUÍSTICA APLICADA

Valter Henrique de Castro Fritsch²⁸

“O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança.” – Carl Rogers, Liberdade para aprender

Introdução

Um homem faz um grande esforço para rolar uma grande pedra montanha acima. Enfrenta os obstáculos e arrasta o pedregulho monolítico com intenção de afixá-lo no topo do morro e ter por concluída a sua tarefa. Ao chegar ao seu destino, percebe, atormentado, que a pedra já rola pelo outro lado da montanha e que ele deve iniciar a sua tarefa desde o início. Sísifo, o personagem mítico que recebeu o castigo de Zeus por afrontar as leis divinas com artimanhas e astúcia, deve agora cumprir sua penitência e arrastar a pedra montanha acima novamente. É difícil resistir à tentação alegórica do mito de Sísifo quando nos propomos à reflexão dos paradigmas que norteiam o conceito de educação linguística e letramento acadêmico nas universidades brasileiras. Nós, professores, nos vemos muitas vezes atrelados a mesma tarefa árdua do filho do rei Éolo, arrastando crenças e paradigmas sobre o ensino e aprendizagem morro acima, certos

²⁸ Doutor em Literaturas de Língua Inglesa (UFRGS) Professor do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

de que podemos obter êxito desta vez, para ao final da tarefa vermos a pedra rolar pelo outro lado da montanha.

O absurdo da tarefa parece, muitas vezes, não incomodar ou perturbar a maioria, que segue executando o trajeto de Sísifo e a inglória empreitada. Mas qual seria tal empreitada? A que me refiro quando falo de uma tentação alegórica? Refiro-me a educação linguística dos estudantes que chegam às universidades e a preparação deles para uma jornada de vida na qual a cultura letrada tenha um sentido e uma importância concreta. A difícil tarefa de introduzir um grupo de jovens em um mundo que acontece pela e através da linguagem no qual este mesmo grupo se sinta proficiente para interagir com objetos de linguagem e textos em todas suas formas escritas e orais.

O presente texto nasce de uma situação concreta que, como professor, venho testemunhando nos últimos anos – a inabilidade e extrema dificuldade que os jovens adultos brasileiros vêm apresentando para participar do mundo acadêmico, uma vez que ingressam na universidade. Jovens adultos que chegam à universidade e que, apesar de alfabetizados, não fazem parte de uma cultura letrada e que, portanto, enxergam nos textos acadêmicos uma tarefa hermética com a qual devem entrar em combate, e, muitas vezes, saem derrotados. Contudo, este não é um texto que vai abordar tal questão a partir de uma ótica derrotista e pessimista, pois como bem nos lembrou Albert Camus (2010), o absurdo do mito de Sísifo pode nos levar a desistir, mas também pode nos levar à revolução, e eu, particularmente, estou mais propenso a segunda opção.

Como podemos repensar a educação linguística dos

jovens que chegam hoje em nossas universidades fugindo das afirmações lugar-comum que banalizam o fenômeno e que muitas vezes o negam? É comum ouvir pelos corredores das universidades afirmações como “os alunos de hoje não sabem escrever”, “como essas pessoas foram aprovadas no ENEM?” ou ainda “como podem aprender sobre os conteúdos da minha disciplina se nem ao menos sabem ler?”. Tenho a oportunidade de trabalhar em um campus bastante interdisciplinar, o que me oportunizou observar e perceber que independente da área do conhecimento, há uma reclamação constante que une a todos os professores universitários – a educação linguística dos alunos que têm ingressado nas universidades não os preparou para o que o mundo acadêmico espera que eles possam desempenhar.

Nesse cenário, pesquisadores e professores vêm tentando encontrar estratégias que possam dar conta do letramento acadêmico destes jovens adultos a partir de diferentes perspectivas de ensino e diferentes lentes teóricas do campo da linguística aplicada. O presente artigo faz uma reflexão sobre o problema a partir do escopo do humanismo, tal como apresentado e defendido por Carl Rogers e pela atual corrente da linguística aplicada que apregoa um rompimento com velhos paradigmas teóricos e assume um caráter híbrido, mestiço e indisciplinar. O artigo será dividido em três seções, sendo as duas primeiras para ajeitar sobre alguns dos conceitos que organizam estas duas escolas de pensamento, na medida em que sejam importantes para o raciocínio que quero desenvolver, e uma terceira seção que estabeleça um diálogo buscando um ponto de intersecção entre o humanismo e a linguística aplicada

entendendo de que forma tal diálogo pode colaborar para a educação linguística e o letramento acadêmico dos jovens que hoje chegam às universidades brasileiras.

O humanismo e a liberdade de aprender

Toda pessoa tem capacidade de educar a si mesma, de se autoavaliar e trabalhar na resolução de problemas e situações concretas desde que seja oferecida a ela um ambiente favorável e as ferramentas de que necessita. Podemos dizer que, de uma forma simplificada, esta é a ideia central do pensamento do psicólogo estadunidense Carl Rogers em relação à aprendizagem. Rogers trabalhou durante muitos anos em sua abordagem clínica de tal maneira que pudesse pensar o humano de uma forma individualizada sem ser individualista, desenvolvendo uma percepção teórica que fundou as bases do humanismo na psicologia, em um primeiro momento, e na educação, logo que suas ideias alcançaram os bancos escolares das universidades.

Em seu artigo *Significant Learning in Therapy and Education* (1959), Rogers lança as sementes do humanismo na educação, apontando estratégias de aplicação de seu pensamento de maneira a criar-se um ambiente favorável à aprendizagem. Contudo, foi apenas no ano de 1969, com o lançamento de seu livro *Freedom to Learn*, que suas ideias acerca da educação se espalharam e refletiram de maneira mais clara o interesse de Rogers pelo conjunto de desafios que cerceiam a aprendizagem. Para Rogers, o desafio seria entender a busca do saber como um processo individual e que, portanto, deveria estar centrado no

aprendiz e não no professor. Foi uma mudança bastante brusca para os padrões vigentes da época, e mesmo hoje, suas ideias ainda são vistas com estranheza por muitos educadores.

Uma educação humanista parte da premissa que toda pessoa tem a capacidade de educar a si mesma desde que tenha as ferramentas adequadas para tal e desde que sua curiosidade esteja desperta. Para Rogers, todo ser humano possui aptidões para aprender e caberia ao educador despertar essa percepção em seus educandos para que eles possam aprender a aprender, ou mesmo que possam perceber que a aprendizagem é um processo constante, individual e que pode ser autogerido. Essa mudança de perspectiva tira o professor do centro da sala de aula e coloca ele ao lado de seus alunos, pois se o conhecimento é construído de uma maneira individual e particular, o professor perde o papel de centralizador do que deve ser aprendido e de como as coisas devem ser aprendidas.

Talvez, a ideia que mais tenha chocado educadores da década de 60 e 70 – e mesmo educadores de hoje - foi o desafio de Rogers de ver o ensino como algo superestimado. Para o psicólogo estadunidense, a noção de ensinar alguém predeterminando o quê e como a pessoa deve ou não aprender determinado conteúdo ou prática é a forma mais rápida de tolher e inibir a motivação à aprendizagem. Para Rogers, a aprendizagem

(...) tem uma qualidade de envolvimento pessoal – com toda a pessoa, em seus aspectos sensoriais e cognitivos achando-se dentro da aprendizagem. A aprendizagem é auto iniciada. Mesmo quando o ímpeto ou o estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de alcance, de apreensão da compreensão,

vem de dentro. A aprendizagem é difusa. Faz diferença no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do que aprende. A aprendizagem é avaliada por ele. Ele sabe se ela está atendendo às suas necessidades, quer conduza para o que ele quer saber, quer ilumine a área sombria de ignorância que está experimentando. O locus da avaliação, poderíamos dizer, reside definitivamente no que se aprende. A essência da aprendizagem é o significado. Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo. (ROGERS, 2010, p. 37)

Sendo assim, uma vez que todos nós temos aptidões naturais de aprendizagem, o humanismo de Rogers apregoa que uma aprendizagem autêntica será aquela cujo assunto em foco seja percebido pelo estudante como pertinente em relação aos seus objetivos individuais. A aprendizagem ocorrerá assim, de maneira competente, uma vez que o estudante busque uma finalidade precisa, ou mesmo que ele enxergue materiais, aulas, livros e professor como auxiliares para que ele possa transpor a ponte que leva do não-saber para o saber. Isso implica, obviamente, uma mudança de paradigma e de organização escolar e pessoal, pois a percepção da escola sobre o estudante e do próprio estudante sobre ele mesmo precisa mudar.

A mudança de perspectiva pode ser estimulada através da criação de um ambiente favorável, que minimize ameaças externas, ou seja, um ambiente em que o estudante não se sinta coibido, ameaçado ou perceba que está sendo avaliado constantemente podendo mesmo ser punido, através de suas notas, caso não tenha um bom desempenho. Para Rogers, a verdadeira aprendizagem só ocorre através da ação e ela

deve sempre levar em consideração os sujeitos que nela estão implicados. Uma educação que ignore a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo está fadada ao fracasso, pois, para o humanismo, sentimento e intelecto estão imbricados e são indissociáveis, e toda aprendizagem que leva isso em consideração será, possivelmente, mais profunda e duradoura.

Mexer com os papéis pré-estabelecidos no contexto escolar não é, de modo óbvio, uma tarefa fácil de ser realizada. Uma mudança das crenças de professores e alunos e do que tais sujeitos pensam ser seus papéis na sala de aula pode ser uma tarefa hercúlea, mas extremamente importante, se queremos pensar no processo de aprendizagem sob a luz do humanismo. Para o pensamento de Rogers, é essencial que o professor se desacomode do papel de centralizador e guia do caminho a ser trilhado e que não tenha medo de encontrar motivações e objetivos contrários aos seus em sala de aula. O relacionamento professor-estudante ocorre em um nível mais humano na perspectiva de Rogers, pois “se o professor não tem medo de encontrar objetivos antagônicos e conflituosos, se é capaz de permitir a cada indivíduo expressar livremente o que deseja fazer, então ele contribui para criar um clima propício à aprendizagem”. (ROGERS, 2010, p.21)

Nesta perspectiva, o professor deve usar a motivação de cada um dos sujeitos envolvidos como uma mola de impulsão para a concretização dos objetivos de aprendizagem. Os estudantes devem estar engajados em atividades nas quais possam interagir e atingir objetivos que lhes despertem o interesse. Uma das formas que Rogers sugere é que o professor organize

um conjunto vasto de recursos didáticos para criar o ambiente favorável, sendo ele também um recurso colocado à disposição dos seus estudantes. Criar um ambiente intelectualmente e emocionalmente favorável, estabelecer um clima de respeito aos desejos e aos pensamentos antagônicos e dividir a autoridade e responsabilidade do processo de aprendizagem com os estudantes é a base do pensamento humanista aplicado à educação.

Por ter construído as bases de sua teoria primeiramente no campo da psicologia, Rogers dá bastante atenção às questões que perpassam as subjetividades dos sujeitos envolvidos com o processo formal de educação nas escolas. Ele dá especial atenção ao caráter afetivo da relação ensino-aprendizagem no contexto escolar e tenta, através de uma argumentação didática, mostrar as possibilidades e os ganhos de dividir a autoridade da aprendizagem com todos os sujeitos envolvidos, para que assim ela ocorra de modo significativo. Para Rogers,

Memorizar sons como *baz, nep, lud* e outros semelhantes não teria para nós sentido algum. Como não envolvem qualquer significado, essas sílabas têm probabilidade de serem facilmente esquecidas. Com frequência fracassamos em reconhecer que grande parte do material que é apresentado aos alunos na sala de aula têm, para eles, a mesma qualidade desconcertante e sem sentido que a lista de sílabas absurdas tem para nós. Isto é especialmente verdadeiro para a criança carente, cujo ambiente não fornece qualquer contexto para o material que está confrontado. Mas quase todos os estudantes descobrem que grandes partes do seu currículo não têm sentido para eles. Desse modo, a educação se torna uma fútil tentativa de aprender material que não possui significado pessoal. (ROGERS, 2010, p.35)

As estratégias de uma educação não humanista acabam, por vezes, se repetindo mesmo nos mais diferentes contextos socioeconômicos. Programas que predeterminam o trabalho a ser realizado, divisão de turmas por faixas etárias semelhantes, códigos que sinalizam quando uma aula deve começar ou acabar estão muito mais sintonizados com ideais da revolução industrial do que com soluções palpáveis para que a aprendizagem realmente ocorra. Quando não nos dispomos a enxergar o outro, ministrar uma série de conteúdos sem sentido parece ser uma tarefa muito mais simples, pois coloca os sujeitos da educação em posições confortáveis. É muito arriscado para o professor e o estudante mexer com esses papéis pré-estabelecidos, pois isso significa incertezas e dificuldades, mas é exatamente este o caminho que propõe o humanismo – relações humanas que acontecem de forma real, encontros concretos em que a personalidade e os desejos dos envolvidos sejam levados em consideração. O humanismo trata de enxergar o processo de aprendizagem como um processo de libertação de ideias pré-concebidas, amarras ideológicas e conteúdos que não tenham significado pessoal. O humanismo é um salto para o novo e o desconhecido, pois transforma a aprendizagem em um processo muito particular e singular, embora compartilhado com os demais sujeitos envolvidos. Em uma outra frente, temos a Linguística Aplicada que tem dado conta de agregar diferentes correntes teóricas buscando compreender os discursos que atravessam as relações e práticas sociais, como veremos na próxima seção.

Uma linguística aplicada mestiça e indisciplinar

O campo dos estudos da linguagem apresenta uma profícua rede de linhas de conhecimento e saberes que vêm tecendo os paradigmas e epistemologias que nos ajudam a compreender as diversas facetas da linguagem e das relações atravessadas por ela. Dentro deste vasto campo, a Linguística Aplicada (LA) ou Linguística Aplicada Crítica (LAC), enquanto área do conhecimento, vem passando por uma série de transformações que busco retomar agora a fim de compreender como tais processos construíram esse campo do saber na contemporaneidade.

De acordo com Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada como área do conhecimento dá seus primeiros passos em 1940, com o desenvolvimento de materiais de ensino de língua estrangeira durante a Segunda Guerra Mundial, e que se consolida quando, em 1964, ocorreu a fundação da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada). Desde então, este campo tem passado por uma série de transformações que contribuíram muito para a forma como a disciplina tem se constituído nos dias de hoje. Podemos pensar a construção da LA em quatro momentos distintos – um primeiro momento em que ela é vista apenas como aplicação de linguística de uma forma mais embrionária, em um segundo momento, conhecido como a primeira virada na qual, através dos trabalhos de Widdowson, questionamentos são propostos e a LA passa a ser pensada em contextos educacionais e questões que perpassam a interdisciplinaridade passam a ser mencionadas, um terceiro momento, conhecido como a segunda

virada, no qual a LA começa a ser utilizada para estabelecer reflexões que extrapolam os contextos escolares e, no atual cenário, uma nova transformação da disciplina que assume um caráter mais híbrido, mestiço e, como Moita Lopes (2008) define, indisciplinar. É este último aspecto da disciplina que servirá de base para a argumentação deste artigo.

Pensar em modos diferentes de teorizar a linguagem e as relações por ela atravessadas tem sido uma constante nos estudos de LA, tal como são vistos nos dias de hoje. A relação interdisciplinar tem extrapolado fronteiras de saberes criando um caráter de mestiçagem, na busca de um campo do saber que se proponha a entender os fenômenos da linguagem sem excluir os sujeitos que dela fazem uso. E os ganhos não poderiam ser maiores - com uma linguística que se propõe a baixar a guarda de suas fronteiras e que não deseja criar redutos do saber, a LA tem apostado em um diálogo frutífero com as teorias críticas e diferentes correntes ideológicas na tentativa de dar conta dos fenômenos da linguagem em seus diferentes contextos.

Uma das questões mais importantes para minha argumentação é o caráter de legitimação que a LA tem dado à pesquisa como uma prática social, ou seja, a LA como um campo do conhecimento que não está enclausurado em saberes epistemológicos, mas que avança para a compreensão da necessidade de a pesquisa no campo dos estudos da linguagem dialogar com o mundo contemporâneo. Alastair Pennycook vai além, ao afirmar que compreende a LA como uma antidisciplina.

Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou um conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico. Dessa perspectiva, ela não é algo que tem a ver com o mapeamento de uma política fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, em vez disso, tem a ver com a criação de algo novo. (PENNYCOOK, 2008, p.68)

Pensar na LA de modo indisciplinar ou mesmo como uma antidisciplina cria uma fenda epistemológica no campo da teoria na qual diversas áreas do conhecimento podem se encontrar e a partir da intersecção destes saberes podemos encontrar respostas para velhas perguntas ou mesmo fazer perguntas que nunca foram feitas. Questões tais como identidade, sexualidade, alteridades, desejo, ética, nação e desigualdades sociais são todas constituídas e atravessadas pela linguagem e tornaram-se na LA não apenas objeto de estudo como também práticas de dilatação das regiões fronteiriças que antes delimitavam o que podia ou não ser abordado dentro dos estudos da linguagem. Ou ainda, como aponta Branca Falabella Fabrício, a LA ao romper com o método de investigação tradicional nos estudos da linguagem busca a compreensão,

1) De que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte

e constitutiva;

2) De que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;

3) De que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (FABRÍCIO, 2008, p.48)

No processo de construção dos discursos, a LA, ao apresentar-se como um campo híbrido e mestiço, assume que a produção do conhecimento nunca é construída de uma forma neutra. As teias de sentido produzidas por diferentes epistemologias são descalcificadas de forma a abrir brechas e encontrar pontos de contato que podem gerar novos discursos que se permitem ser modificados pelas práticas sociais e de linguagem que os permeiam. Fabrício ainda afirma que,

Tal posição, sem desprezar conhecimentos consagrados, nos força a contínuos deslocamentos, movimentando o ângulo de observação do centro (i.e., dos países desenvolvidos e dos discursos e epistemes ocidentalistas neles produzidos) para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc.), para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento. A “mudança de rumo”, longe de se comprometer com a “salvação” dos destituídos, vê nesses espaços “excedentes” a possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados. (FABRÍCIO, 2008, p. 52)

A relevância dos estudos em LA alcança assim um novo patamar, pois com o alargamento de suas fronteiras, inventa espaços novos e problematiza conceitos de importância social. Ao atentar para os atores sociais, a LA tem refletido sobre o papel da linguagem construindo relações e estabelecendo diálogos profícuos que atravessam os muros da escola, mas que podem também voltar-se a ela, com o intuito de escovar a contrapelo noções antes apregoadas como sólidas. Na próxima seção, busco tecer um diálogo entre a Linguística Aplicada e o Humanismo buscando alternativas para o modo como ainda encaramos o letramento acadêmico dos jovens que hoje ingressam nas universidades brasileiras.

Buscando intersecções

A geração de estudantes que chega hoje às nossas universidades já foi catalogada de várias formas e chamada por vários nomes, entre eles *Geração C*. Gosto desta definição porque esta é uma geração de jovens que estão sempre conectados, vivem se comunicando, criam comunidades reais e virtuais, vivem colaborando, comentam, criam e curtem. Essa é uma geração que estabelece conexões e aprecia o trabalho em comunidade. Sendo assim, ao analisarmos estratégias de letramento para esses jovens adultos que chegam hoje em nossas universidades, não podemos excluir as suas práticas sociais.

Em seu livro *Student Writing: Access, Regulation, Desire*, Theresa M. Lillis (2001) avalia o papel da escrita como prática social, construindo uma crítica contra algumas correntes teóricas

que não creditam importância a fatores sociais na escrita dos alunos. Lillis aponta a obviedade de considerarem-se as questões de idade, etnia, gênero e bagagem linguística dos alunos em uma aula de produção textual. A própria forma dos alunos atribuírem sentidos às coisas está atrelada às questões sociais, que devem ser valoradas e estão previstas nos regimentos educacionais do Brasil, como nos lembra Kleiman,

Todavia, a Proposta de Diretrizes Curriculares tem também uma perspectiva abrangente, pois ressalta que os conteúdos dos Estudos Linguísticos e Literários devem, por sua vez, “[...] fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001, p.31). Essa prescrição inibe uma interpretação exclusiva de outras abordagens teóricas na formação de professores: se o que está envolvido é o ensino da língua e da literatura “como prática social”; então, os estudos que se preocupam com a descrição de micro-realidades do mundo social (como a Antropologia, a Etnografia, os Estudos do Letramento) aportam perspectivas insubstituíveis para o entendimento do funcionamento da língua na prática social. (KLEIMAN, 2008, p. 493)

É na compreensão do ensino e aprendizagem da língua e dos processos de letramento atrelados às práticas sociais que podemos encontrar um ponto de intersecção entre o Humanismo e a LA. Se o Humanismo de Rogers está comprometido com a ideia de libertar o sujeito das amarras do ensino tradicional dando autonomia para que o mesmo possa autogerir o seu aprendizado, a LA oferece as ferramentas para que possamos compreender de que maneiras o discurso posto foi construído e de que formas o mesmo discurso pode ser desconstruído.

Ou seja, a LA possibilita que, ao depararmos-nos com discursos simplistas e rasos em relação a proficiência linguística dos estudantes, como os que apresentei na introdução e que são amplamente proferidos nos corredores das universidades, possamos desconstruir tais discursos para que o problema seja abordado de maneira adequada.

Nos últimos quinze anos, graças às políticas públicas que vêm favorecendo a entrada de mais pessoas na universidade, o mundo acadêmico brasileiro tem se deparado com um corpo discente cada vez mais heterogêneo. O fenômeno de alunos que chegam na universidade alfabetizados, mas com um grau de compreensão leitora muito baixo e com grandes dificuldades de produção textual tem aumentado consideravelmente. A falta de investimentos na educação básica é apenas um dos fatores de exclusão social que deve ser considerado quando abordamos essas questões. Moita Lopes (2008) adverte, que nosso papel como professores e pesquisadores da área da linguagem é de narrar e renarrar a vida social no intuito de aprendê-la em sua totalidade. De acordo com o autor

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar o seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou não vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. (MOITA LOPES, 2008, p.90)

A ideia de uma aprendizagem que perpassa a libertação e autonomia do sujeito defendida pelo humanismo certamente é abarcada pela compreensão deste sujeito não apenas em sua subjetividade, mas também nos discursos que o atravessam. Não vejo como poderíamos pensar em uma aprendizagem que vê o sujeito como um indivíduo dotado de autonomia se não encaramos o fato de que os discursos construídos socialmente vêm de encontro a esta ideia de autonomia e reforçam os papéis sociais a serem desempenhados.

O público heterogêneo que forma hoje os corpos discentes das universidades brasileiras trazem em si as marcas desta heterogeneidade e, portanto, suas vivências, práticas sociais, sentimentos, ideologias e crenças devem ser levados em consideração quando pensamos em uma educação humanista. Atentar para o fato que os fatores sociohistóricos do Brasil geraram e geriram as vivências dos alunos que chegam até nós é o mínimo que podemos fazer para começarmos a pensar em uma educação que seja realmente libertadora. Rogers é taxativo em relação a isso, quando fala da importância do educador atentar para o potencial criativo de cada aluno enquanto indivíduo e do esforço que deve ser empregado para liberar tal potencial.

Quando me dou conta do potencial extraordinário do estudante comum, quero tentar liberá-lo. Trabalhamos arduamente para liberar a incrível energia do átomo e do núcleo do átomo. Se não dedicarmos igual energia – sim, e recursos – à liberação do potencial da pessoa individual, então a enorme discrepância entre o nosso nível de recursos de energia física e recursos de energia humana condenar-nos-á a uma merecida destruição. (ROGERS, 2010, p.62)

O processo de letramento acadêmico do nosso corpo discente perpassa todas as áreas do conhecimento e, deve ser tarefa de todo professor, dentro de uma proposta humanista, encontrar maneiras de: 1) compreender os processos sociohistóricos que geraram o problema que enfrentamos – um número grande de jovens alfabetizados mas não letrados; 2) compreender os discursos que criam e atravessam a formação de sujeitos não letrados em nosso país; 3) oferecer um ambiente propício ao acolhimento destes estudantes nas universidades, evitando assim a continuidade dos processos sociohistóricos de exclusão com a evasão destes estudantes e 4) entender que nenhum discurso é construído na neutralidade e que portanto ao nos exirmos de atuar na fomentação da autonomia de aprendizagem de nossos alunos estamos assumindo um posicionamento ideológico.

A intersecção entre os estudos de Rogers e a LA pode oferecer um campo de atuação frutífero para as pesquisas sobre aprendizagem e letramentos, uma vez que através das ferramentas dispostas por estes campos do saber, podemos produzir um novo conhecimento para um mundo novo. A universidade de hoje, como sabemos, não é a mesma de 15 anos atrás. Para novos problemas há a necessidade de novas formas de pensar, novas perspectivas que levem em conta a questão como um todo e que requerem processos de construção de conhecimentos e rompimentos epistemológicos de práticas que já se mostraram ineficientes.

Ao falar sobre a linguagem, Octávio Paz diz de maneira poética que, “a beleza é inatingível sem a palavra. Coisas e

palavras sangram pela mesma ferida. Todas as sociedades atravessaram crises dos próprios fundamentos que são, também e sobretudo, crise do sentido das palavras”. (PAZ, 2012, p. 37)

A academia brasileira vive hoje uma crise em que nossas bases fundamentais têm sido questionadas. Se não formos capazes de endereçar o problema com soluções que apontem para o acolhimento e auxílio daqueles que chegam às nossas salas de aula, podemos estar colaborando para o aumento da ferida ao invés de estancar o sangramento. Rogers chama atenção para o fato de que perguntas simples podem muitas vezes despertar o estudante do sono letárgico da alienação, desde que sejam feitas de forma sincera, com um interesse honesto do educador. Como preparar um currículo adequado para esses alunos? Acredito que justamente com e através da linguagem. O que eles querem aprender? Quais são as coisas que despertam o interesse destes estudantes? Com quais assuntos estão preocupados? Que problemas gostariam de se propor a resolver?

Pensar sobre o letramento acadêmico dos estudantes que estão hoje em nossas universidades é também permitir que tais questionamentos possam estar inseridos em nossas práticas pedagógicas. Em seu livro *Six Walks in the Ficcional Woods*, Umberto Eco (2004), utiliza uma interessante metáfora quando fala da relação do leitor com o texto. Eco diz que o texto é como um bosque e o leitor como o viajante que deve penetrar este bosque para chegar ao outro lado. A maneira como o viajante vai atravessar o bosque dependerá exclusivamente das ferramentas que ele carrega em sua mochila – as leituras que acumulou, as experiências vividas, as aulas que já assistiu,

os lugares que conhece, seu arcabouço linguístico, enfim, tudo com o que possa contar e evocar no momento da leitura. Se o viajante tem poucas ferramentas, se sua mochila está vazia, ele adentrará o bosque e seguirá por uma linha reta até o final, sem perceber as flores exóticas, os perfumes distintos, as diferentes colorações das folhagens. Contudo, uma vez que sua mochila possua as ferramentas adequadas, o viajante poderá se demorar no bosque, sair das trilhas pré-concebidas, criar novos caminhos ou até mesmo acampar no bosque por um tempo para que possa conhecê-lo melhor. Com esta metáfora elucidativa de Umberto Eco, fico tentado a acreditar que o nosso papel, enquanto professores destes estudantes que hoje chegam em nossas universidades, não é o de guia, mas sim o de estimulador e supridor de ferramentas. Nosso dever é auxiliar estes viajantes a encontrarem as ferramentas adequadas para que possam entrar no bosque da leitura e encontrar os seus próprios caminhos.

Encontrar o seu próprio caminho através de uma aprendizagem autogerida é o mote do humanismo na educação, pois é através da experiência pessoal que o estudante assume a responsabilidade do que deve fazer, quando deve fazer e como deve fazer – um movimento que apesar de acontecer em grupos (as salas de aula), dá-se, a rigor, em um caráter particular e individual. Como professores responsáveis pela educação linguística dos nossos estudantes, podemos apresentar os diversos saberes necessários, oferecer um arcabouço léxico-sistêmico, trazer textos que ampliem o conhecimento de mundo e mesmo apresentar diferentes gêneros textuais – estas são as

ferramentas. Contudo, a decisão de como adentrar o bosque, o que fazer dentro dele e os ganhos desta viagem ocorrem em uma esfera particular.

Uma educação linguística que abarque estas questões será certamente um diferencial no estancamento da sangria que são as dificuldades de letramento dos nossos estudantes. Uma abordagem humanista que leve em consideração o indivíduo e sua subjetividade, aliada a uma análise integral e honesta dos discursos que construíram esse indivíduo podem ser a resposta para que possamos parar de rolar a pedra morro acima e chegarmos a um novo paradigma de aprendizagem e educação.

Referências

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. São Paulo: Best Bolso, 2010, 160 p.

ECO, Umberto. **Six Walks in the Ficcional Woods**. Massachusetts: Harvard University Press, 2004, 160 p.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem.

In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola: São Paulo, 2008, 279 p.

KLEIMAN, Angela B. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

LILLIS, Theresa M. **Student Writing: Access, Regulation, Desire**. New York: Routledge, 2001, 212 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola: São Paulo, 2008, 279 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA & ROCA. **Linguística aplicada – um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, 279 p.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012, 352 p.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola: São Paulo, 2008, 279 p.

ROGERS, C.R. **Fredon to Learn**. Columbus: Charles & Merrill, 1983, 352 p.

_____. “Significant learning in therapy and in education”. In: **Educational Leadership**. Alexandria, VA, n.16, 1959, 32 p.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers – Textos Escolhidos**. Recife: Editora Massangana, 2010, 142 p.

PELOS MEANDROS DA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Eliane de Moraes Belford Gomes²⁹
Wesley Nóbrega Rodrigues do Ó³⁰

Introdução

Uma vez que um aluno entra na universidade de Letras, um leque de possibilidades de futuras profissões se expande em sua frente. Contudo, o primeiro passo para todo acadêmico de Letras é estagiar na Educação Básica. O Estágio proporciona ao aluno condições de desenvolver suas habilidades docentes adquiridas durante os primeiros anos do curso. Portanto, levando em consideração que o Estágio Supervisionado é uma disciplina bastante prática, ele tem como principal objetivo preparar o aluno para a futura atividade docente, contribuindo para a sua formação de atitudes e habilidades necessárias à prática educativa.

A partir das atividades desenvolvidas durante a disciplina, os alunos possuem a oportunidade de participar no processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre o atual sistema escolar e como é, de fato, realizada essa prática. Por meio das atividades na sala de aula, é possível fazer observações, aplicar ideias e analisar os resultados ao final da disciplina.

²⁹ Doutora em Linguística (UFRJ) Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

³⁰ Graduando da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Este relato dispõe de uma descrição-reflexão do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em Língua Inglesa que foi realizado por mim, durante meu último ano na graduação. Durante esse processo de estágio, recebi auxílio da professora Eliaine de Moraes Belford Gomes (que foi minha orientadora da universidade), juntamente com a professora Nádia Tonon Pucci (regente das turmas na escola onde estagiei). O estágio em si configura como um período de bastante aprendizado e até mesmo decisivo para nós, alunos, que decidimos seguir a carreira da licenciatura.

Caracterização da escola e da turma

Trabalhar a Língua Inglesa tem se tornado uma tarefa árdua. Por haver uma preferência pela Língua Espanhola ultimamente, por questões socioeconômicas, a disciplina de Língua Inglesa tem sofrido carência nas salas de aula da cidade de Boa Vista (RR).

Após analisar as escolas disponíveis, optei em realizar o estágio na Escola Estadual Monteiro Lobato, por ser uma das poucas escolas em Boa Vista (RR) que trabalha com Língua Inglesa no Ensino Fundamental. A escola trabalha com os 3 segmentos (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos), acontecendo nos turnos matutino, vespertino e noturno, respectivamente. Por conta da minha disponibilidade, escolhi trabalhar com duas turmas do 8º ano, que tinham como regente a docente de Língua Inglesa Nádia Tonon Pucci, já citada anteriormente.

A Escola Estadual Monteiro Lobato oferece a disciplina de Língua Inglesa apenas para o Ensino Fundamental e para a EJA. Atualmente, existem 3 professoras de inglês que exercem função na escola. A escola se localiza à rua Cecília Brasil, 1506, no bairro Centro. A escola se situa numa região ainda considerada nobre na cidade. Fica em frente ao ponto turístico da Praça das Águas, uma das principais áreas de lazer da cidade de Boa Vista (RR). Nessa parte do bairro, já se encontram mais áreas comerciais do que residenciais, uma vez que já se encaminha para o centro da cidade. Próximo à escola é possível encontrar comércios, bancos, hotéis etc. A escola ainda fica próximo de um terminal de ônibus, onde a maioria dos alunos usufrui do transporte público.

O nível sócio econômico varia bastante, de acordo com a minha observação. Nas salas de aula onde estagiei, havia alunos que aparentavam ser de classe média, e ao mesmo tempo havia alunos de classe baixa. A classe social dos alunos variava bastante de turma para turma, e isso era perceptível dentro da sala por meio dos seus pertences, até pelo meio de transporte utilizado por eles para ir ou deixar a escola.

Por outro lado, o que predominava mais eram os alunos provenientes de periferia, que fazem parte de lares desestruturados principalmente por questões econômicas. Por conta disso, era possível ver que essa situação se refletia na sala de aula, provocando intriga entre os alunos e falta de interesse. A escola fornece trabalhos pedagógicos para amenizar o conflito entre os estudantes, como por exemplo o projeto “Combate a Prática de Bullying” que tem como objetivo conscientizar a comunidade sobre a importância de viver em um meio livre de

preconceito e com bastante respeito.

A escola é boa e ampla, e é bastante organizada em termos de estrutura. Possui 2 andares, com salas de aulas divididas entre eles. As turmas de 6º e 7º ano ficam no andar de cima, enquanto as de 8º e 9º ano no térreo. As salas de aulas possuem um tamanho razoável, mas se tornam extremamente pequenas em relação à quantidade de alunos que são locados nas turmas. Todas as salas são climatizadas, porém o mobiliário de algumas salas já está desgastado, incluindo mesas, cadeiras e quadros. A escola também possui biblioteca, sala de leitura, sala multifuncional, laboratório de ciência e de matemática e sala de informática. Essas salas, pelo fato de não serem utilizadas diariamente, são mais preservadas. Ainda existem repartições específicas para a gestão da escola, como secretaria, coordenação pedagógica e sala dos professores. O refeitório, no meu ponto de vista, não é tão amplo para comportar a quantidade de alunos que a escola possui.

Em relação aos espaços de lazer, os alunos possuem uma quadra esportiva, porém ela se localiza a uma certa distância do prédio de aula, e o caminho até ela não é asfaltado e nem coberto. Portanto, em dias chuvosos é complicado o acesso até lá. Infelizmente, um ponto que chama bastante atenção é que a escola não possui pontos de acessibilidade na sua estrutura. No seu PPP, a escola dispõe de métodos de inclusão, contudo não possui estrutura para isso. Não existem rampas de acesso, mas sim uma escada, o que dificulta o acesso de alguns alunos.

O número de alunos na escola é maior do que o ideal para uma sala de aula. Por sala, existem, em média, 35 alunos. Às vezes,

é bem complicado lecionar, pois as salas de aula não comportam essa quantidade. Elas foram projetadas para 20-25 alunos. Nas minhas turmas selecionadas para o estágio, a maioria dos alunos estava na série correta para sua faixa etária. Entretanto, havia outras turmas com alunos fora da série correta. Durante conversas com a professora, ela me comunicou que esses alunos tinham uma carência de inglês devido à falta de compromisso do antigo professor nos anos anteriores.

Fundamentação teórica

Vejamos agora as principais concepções que orientaram nossa prática no período de desenvolvimento do estágio.

A priori, o ensino da Língua Inglesa tem sido marcado pela presença de conteúdos gramaticais usados de forma solta e descontextualizada. Quando usado, o texto não é estudado em sua plena totalidade. Porém, visto que o trabalho com gêneros textuais é sugerido pelo documento nacional que rege os estudos de línguas estrangeiras, resolvemos lançar mão das orientações nele encontradas para desenvolver nosso planejamento. Segundo Santos, Vieira e Rocha:

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler, “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro

desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (2016, p. 3)

Diante disso, faz-se necessária uma reformulação do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto escolar. É incontestável que o trabalho com gêneros textuais é uma ferramenta importante para a aprendizagem de Língua Inglesa, pois é por meio dele que os alunos poderão identificar as estruturas gramaticais e também desenvolver seu pensamento crítico.

Atualmente, alguns professores vêm tentando implementar novas práticas e metodologias para o ensino de línguas estrangeiras de uma forma mais dinâmica, e menos tradicional e antiquada, optando assim pelo trabalho com gêneros textuais acompanhado de conhecimentos estruturais da língua. DIAS e RIBEIRO (2017) acreditam que trabalhar com gêneros textuais na sala de aula é uma ótima ferramenta para estudar a língua, podendo utilizar temas que são corriqueiros para os alunos.

Meurer (2000b: 152-153, apud HERBELE, 2011 p. 162) complementa que o uso de gêneros textuais pode englobar tanto aspectos linguísticos (itens lexicais, coesão, coerência etc) quanto aspectos sociais (o papel social que determinado gênero desempenha, práticas sociais, formas de poder em relação ao gênero entre outros).

Conclui-se então que realizar um trabalho com base no uso de gêneros textuais juntamente com o ensino das estruturas gramaticais do idioma é de suma importância no processo de

ensino-aprendizagem de língua inglesa. Por um lado, pelo fato de adquirir conhecimento da estrutura da língua, o aluno se torna capaz de entender como ela funciona. Por outro lado, ao lidar com diferentes tipos de gêneros textuais, o aluno desenvolve sua criatividade e o lado crítico, construindo assim sua identidade como cidadão no mundo.

Descrição da experiência

A primeira etapa obrigatória do Estágio Supervisionado é o período de observação. É nessa etapa que verificamos a sala de aula, a postura do educador, o comportamento dos alunos perante o professor, entre outros aspectos relacionados à aprendizagem.

Ao entrar na sala, percebia que a professora era atenciosa e educada com os alunos e havia reciprocidade nessa relação. Contudo, a professora necessitava ser rígida com eles para conseguir a atenção e o respeito. Ela sempre os cumprimentava e falava os comandos em inglês, pois acreditava ser o mínimo a ser feito nas aulas da educação básica.

Durante as aulas, a professora utilizava o livro didático que também era distribuído para os alunos. Cada aluno tinha o seu e ele também era consumível. A grande maioria dos alunos levava o livro para as aulas. Porém aos que não levavam, a professora pedia para se sentarem com um colega para acompanhar a aula. Todas as aulas eram realizadas na própria sala do 8º ano, e a professora utilizava sempre o livro didático, a lousa e às vezes ela trazia xerox com exercícios para os alunos. A professora criava esse material à parte para ajudar no aprendizado deles, e

ela sempre pedia contribuição financeira dos alunos para ajuda com a xerox. Em algumas atividades, a professora ainda permitia que eles usassem o celular. Segundo ela, era uma forma de fazer com que eles ficassem mais concentrados na tarefa. De acordo com a minha observação, alguns utilizavam o celular como auxílio para realização da tarefa. Contudo, outros preferiam usar o celular para navegar nas redes sociais. Mas, no final a grande maioria entregava as atividades. A professora sofre com a questão da Língua Inglesa não reprovar, até mesmo por parte da coordenação da escola, uma vez que a própria coordenação exige que a professora não cobre demais dos alunos, e faça só o básico com eles. Então, para não ocorrer desinteresse por parte dos alunos, toda atividade que ela propõe a fazer vale uma nota X.

No geral, a professora era bastante dedicada e atenciosa com os alunos, e se dedicava o máximo possível ao ensino de Língua Inglesa.

A partir de toda a análise do ambiente de sala de aula feita durante a observação, o próximo passo era planejar as aulas que seriam executadas no período de regência. Durante esse processo, foi imprescindível o auxílio da professora regente. Ela me ajudou a montar meu Plano de Ensino e ofereci algumas ideias para executar na sala de aula.

A priori, eu deveria trabalhar assuntos gramaticais (“There was” e “There were” / “used to” / “Simple Past” vs. “Past Continuous”) e Gêneros Textuais (Notícia Jornalística e Tirinhas). Foi um desafio para mim, pois ambas as turmas em que estagiei possuíam um déficit na Língua Inglesa. Então, durante todas as

aulas, estabeleci metas do que era necessário eles aprenderem de cada conteúdo, e tentei ao máximo usar macetes ou meios para que eles entendessem os pontos-chaves de cada assunto. Independente da Língua a ser trabalhada no estágio, sempre gostei de iniciar minhas regências com Gêneros Textuais, pois comecei falando sobre a importância da leitura. Visto que meu estágio era voltado para Língua Inglesa, falei sobre a importância dessa língua.

As primeiras aulas foram tranquilas, foquei no gênero da notícia e ensinei aos alunos as partes que compõem esse gênero. Realizei uma atividade que consistia em os alunos trazerem duas notícias (1 em português e 1 em inglês) e que, em duplas, identificassem cada parte dela. Durante as atividades propostas no meu período de regência, sempre tinha que ir preparado com um Plano B. No dia da atividade com as notícias jornalísticas, comprei alguns exemplares de jornais na Língua Portuguesa, pois suspeitei que os alunos não iriam levar suas próprias notícias. Como esperado, poucos alunos se comprometeram em levar notícias. Dividi a sala em pequenos grupos para facilitar na execução da atividade e distribuí as notícias dos jornais que levei. Todos os alunos conseguiram realizar o trabalho de forma satisfatória. Nas aulas, eu sempre mesclava exemplos em Português e em Inglês para eles não se sentirem desmotivados em não entender exemplos somente na Língua Inglesa. Tentei ainda trabalhar interpretação de texto com eles, mas eles não responderam bem a essa atividade, situação que me fez desistir de trabalhar exercícios desse tipo. Normalmente, esses exercícios estavam presentes no livro didático, e tive que modificar algumas

atividades para serem aplicadas na sala de aula. No geral, utilizei o livro poucas vezes, pois os alunos sentiam dificuldades e reclamavam quando era utilizado.

Partindo para o ponto da gramática, era hora de ensinar sobre “There was/There were” e “used to”. Nessa aula, fiz uma explicação breve sem me ater a detalhes. Usei um macete para que eles conseguissem identificar quando usava um ou outro. A peça chave foi mostrar a presença do artigo indefinido “a / an”. Caso numa sentença houvesse a presença do artigo, só seria possível utilizar “There was”, de outra maneira, não seria possível utilizá-lo. Essa foi a maneira pela qual optei para ensinar ambas as turmas que não tinham domínio sobre a Língua em questão. A maior dificuldade que reparei durante minhas observações era que os alunos não tinham domínio sobre a Língua até no ponto de recriar estruturas básicas. Os alunos que conseguiam fazer esse tipo de estrutura, normalmente faziam um curso de idiomas particular. No total, não eram mais que 5 alunos que tinham algum conhecimento da língua. Então, não foi possível explicar estruturas gramaticais de uma forma mais eficaz e proveitosa, tendo que optar por uma técnica mais prática e superficial. No caso do “There to be”, não os ensinei a estruturar frases, somente a posicionar o verbo na posição correta. Preparei um exercício que consistia apenas em completar com uma das alternativas do verbo “There to be”, e, após essa explicação, todos os alunos conseguiram realizar a tarefa. Quando os alunos realizavam essas atividades, eu sempre corrigia no final da aula em conjunto, para sanar possíveis dúvidas.

Ao saber que iria trabalhar com Tirinhas, pedi permissão da professora regente para mostrar outros exemplos parecidos desse Gênero (charges, cartum e história em quadrinhos). A professora me permitiu trabalhar esses assuntos e utilizei o data-show para exemplificar estes Gêneros. De todas as aulas, creio que essa foi a mais interessante, pois tratava de algo que a maioria dos alunos gostava. Então, para essa aula eu trouxe o contexto histórico do surgimento de cada Gênero, suas características e alguns exemplos. Nos exemplos, eu mescliei alguns em inglês e em português e li com eles. Na maioria das vezes, tive que explicar o conteúdo de humor para os alunos, pois para uma compreensão total, é imprescindível o leitor conhecer os personagens, pois o efeito de humor se dá baseado nas características deles. Dessa forma, fui explicando cada personagem e como ele se comportava nos exemplos dos Gêneros.

Como exercício, a professora se dispôs a utilizar algo que ela já tinha pronto, que tratava sobre leitura e interpretação de tirinhas. Ao meu ver, foi um exercício complicado, mas optei em não fazer alteração para ver como seria o desempenho deles. Poucos alunos conseguiram realizar o exercício por completo. Muitos não responderam ou copiaram as respostas de outros colegas da turma. Alguns alunos reclamaram durante a execução da atividade justamente pelo fato de eles não conseguirem entender e interpretar as tirinhas em inglês.

Antes de finalizar minha regência, utilizei as últimas aulas para fazer resolução de exercícios no livro didático. Optei em não utilizá-lo com frequência durante o período que assumi a turma, pois o livro era mais voltado em interpretação de texto, habilidade

que diagnostiquei no meu período de observação que os alunos não eram capazes de realizar. Desse modo, trouxe para a sala de aula atividades mais compatíveis com o nível deles. Trabalhei o último conteúdo que tratava de “Simple Past vs Past Continuous”. Eu não iria trabalhar esse conteúdo, mas a professora me falou que ela teria que lançar esse conteúdo no diário de aula. Então, trabalhei esse conteúdo rapidamente, resolvendo em conjunto com os alunos alguns exercícios do livro didático.

Avaliação dos resultados

Diante das atividades realizadas em sala de aula, acredito que todas tiveram uma influência no aprendizado dos alunos. Trabalhar com os Gêneros Textuais despertou o olhar crítico deles. Analisar, interpretar e ver através de uma ótica mais crítica, mesmo que sendo em outra língua, contribui para o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Aos alunos que se propuseram participar das atividades, pude perceber o desenvolvimento de cada um.

Já na parte da Língua, o interessante é sempre tentar ir além do que a estrutura em si. Contudo, pelo nível dos alunos, não tive muita opção em ir além disso, permanecendo sempre com o foco na estrutura da Língua. Além disso, justamente pelo pouco conhecimento e domínio por parte dos alunos, não pude trabalhar estrutura da Língua como eu gostaria que fosse trabalhada, tornando-se bastante superficial a parte gramatical do conteúdo programático. De modo geral, acredito que foi mais

prazeroso, tanto para os alunos quanto para mim, trabalhar com Gêneros Textuais do que gramática em si.

Contudo, houve alguns pontos baixos durante minha experiência. A primeira questão é o fato de a disciplina de Inglês não reprovar os alunos na Escola Monteiro Lobato. Por esse motivo, boa parte dos alunos não se interessa pela disciplina. A coordenação não colabora para que haja interesse, deixando de lado a importância de se ter uma disciplina de Língua Estrangeira no currículo escolar. Por conta disso, foi complicado lecionar para essas turmas, pois eles não tinham interesse em aprender Inglês. Apenas poucos alunos, principalmente os que já tinham um conhecimento da Língua, colaboravam para o andamento das aulas. Outro ponto foi o déficit dos alunos sobre o conhecimento prévio da Língua. Por conta do ensino irregular dos anos anteriores, os alunos já chegaram no 8º ano com dificuldades. Consequentemente, isso acarreta prejuízos no aprendizado, além da falta de compromisso com a Língua Inglesa, como mencionado anteriormente.

Portanto, diante desses quesitos, o período da regência foi de altos e baixos. Porém, consegui realizar pelo menos o básico que era previsto no cronograma da professora.

Considerações finais

Após finalizar o Estágio Supervisionado, pude me deparar com diversas mudanças para a minha carreira profissional e pessoal. Foi o primeiro estágio de Língua Inglesa dentro do curso de Letras, mas me ensinou demasiadamente. O curso de Letras é

um curso de licenciatura, por isso, ele visa formar o acadêmico para que ele atue futuramente como professor. Para isso, é de suma importância a ocorrência de Estágios Supervisionados para pôr em prática os nossos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Diante das dificuldades observadas durante minha regência, creio que o fator dos alunos não possuírem domínio na Língua Inglesa foi um dos mais complicados. A coordenação da escola também não instigava os alunos a serem dedicados na disciplina, uma vez que enfatizava que Língua Inglesa não reprovava e pedia para a professora passar atividades que não comprometessem o aluno em suas notas. Ou seja, a falta de interesse dos alunos era preocupante.

Por ser estagiário, os alunos respeitavam e obedeciam mais do que o professor regente. Nesse quesito, a maioria dos alunos foi respeitosa e dedicada comigo. Tentei ao máximo de todas as formas passar o conteúdo programático do bimestre da minha regência, utilizando formas dinâmicas e práticas para que fosse proveitoso para os alunos.

Portanto, ter a oportunidade de estagiar numa escola na esfera pública foi de suma importância, pois eu pude presenciar a realidade e as dificuldades que podemos enfrentar durante a nossa prática docente, e sobre questões que irei vivenciar futuramente após concluir o curso. Ser professor de Línguas é uma tarefa árdua, pois estamos inseridos em um contexto escolar que não valoriza as diferentes línguas que estão inseridas na Educação Básica. Conseqüentemente, isso gera uma dificuldade em lecionar essas disciplinas nas escolas, fazendo com que os

alunos não consigam tirar proveito dessa habilidade que pode ajudá-los na sua vida futura.

Acredito plenamente que o papel do professor é essencial para a vida do cidadão. A sala de aula é o local formador de opiniões, e é onde criamos o nosso senso crítico sobre a realidade à nossa volta. Por meio desse Estágio que realizei, pude confirmar a importância que temos na vida dos alunos, seja ela de cunho social ou político. Creio que o Estágio Supervisionado contribuiu para o meu crescimento enquanto professor em formação, e que ainda necessito crescer mais dentro dessa profissão, e só consigo crescer quando ponho em prática os meus conhecimentos.

Por fim, o Estágio Supervisionado no curso de Letras proporciona uma experiência de extrema importância, tanto social quanto profissionalmente, para todos aqueles que optam em fazer parte da construção do saber do aluno, assim como eu.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Z. S. F.; RIBEIRO, E. A. J. **Gêneros Textuais no ensino de língua/gramática**. Universidade, EaD e Software Livre, 2017.2. Minas Gerais. 2017.

DIAS, Reinildes, et al. **Team Up: anos finais: ensino fundamental**. 1. Ed. Cotia, SP: Macmillan. 2015.

HEBERLE, V. **Texto, discurso, gêneros textuais e práticas sociais na sociedade contemporânea: tributo a José Luiz Meurer**. Santa Catarina. 2011.

Projeto Político Pedagógico. Curso de Letras. Universidade Federal de Roraima. Roraima, 2009.

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Monteiro Lobato. Roraima, 2017.

SANTOS, S; VIEIRA, D. S; ROCHA, R. O. **O ensino de gramática na perspectiva textual: necessidades e desafios.** 2016.

Anexos

	MONTEIRO LOBATO SCHOOL ENGLISH CLASS READING AND COMPREHENSION COMIC STRIP	NOTE: _____
YEAR/GRADE: _____	CLASS: _____	Nº / Nº _____
TEACHER : Nádia Pucci		DATA: ____ / ____ / 2019
STUDENT (1) : _____		20 POINTS
STUDENT (2) : _____		

01.

Colocando em ordem os quadrinhos, de modo que faça sentido e história.

() 

() 

() 

() 

02.

TRADUZA O TEXTO ABAIXO, FAZENDO AS DEVIDAS ADAPTAÇÕES, mantendo o sentido original.

















03.

Escrite na tirinha abaixo:






- 1) Nomes de estações do ano: _____
- 2) es verbos e suas. significados (coloque o sujeito antes do verbo. Ex.: I WANT...)
- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- 3) Advérbios (tempo, intensidade, lugar)
- 4) Substitua o expressão "VERY IMPORTANT" por um sinônimo.

04.






1. Onde eles estão?
2. O que eles estão tratando?
3. O por que eles são estão sendo?

05.



1. O que Je está fazendo?
2. Qual o estado emocional de David?
3. Por que você não partilha alguma caneta com o estudante?

06.



1. O momento é de humor ou de sarcasmo?
2. O que o pai de Calvin está tentando mostrar?
3. O que Calvin não sabe?
4. Quando Calvin poderia compartilhar a pena?

07.



1. O momento é de humor ou de sarcasmo?
2. No segundo quadro, o que você acha que Calvin está tentando dizer a sua mãe?
3. É. Explique esta situação?
4. Qual o quadro que lhe confunde a linguagem?
4. Justifique.

08.



1. O que Calvin está procurando?
2. Quais os lugares que Calvin já procurou?
3. E onde ele encontrou o que estava procurando?
4. Ele é uma pessoa organizada?
5. Justifique.

09.



1. Je está preparando o almoço ou janta?
2. Je é um bom cozinheiro?
3. Qual o quadro que confirma sua resposta?
4. Qual o tempo verbal do primeiro quadro?

10.



1. Sobre o que, Calvin e Hobbes estão conversando?
2. Qual é o tempo deste dia?
3. Quem não presta de tempo livre?
4. No último quadro Calvin diz um conselho ao seu amigo?
5. O que significa quando Calvin diz no último quadro " je est quik"?

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA RESERVADA AO ESTUDO DA METONÍMIA

Estefani Gumiéro Costa³¹

Introdução

Compreende-se que a linguagem seja a mais peculiar habilidade do homem. Fruto das manifestações naturais humanas, ela é permeada por diversos fatores, como a cultura, a história e os fatos sociais, por exemplo, que lhes dão ainda mais significado e profundidade. A língua, por sua vez, como código de efetivação da linguagem, é situada - no tempo, no espaço - e é justaposta a esses fatores extralinguísticos. Ela funciona como uma grande cadeia de significados, os quais são compartilhados e muito bem compreendidos por determinada comunidade de fala.

Ora, se o significado é motivado por esses fatores extralinguísticos, ou seja, por uma “bagagem cultural” conectada ao cérebro, pode-se mencionar, ainda, que a construção de sentidos seja interativa e perspectivista, uma vez que o significado não espelhe diretamente o mundo, mas seja construído por pontos de vista desse mundo (SILVA, 2008). Desta forma, a mente armazena informações, que serão ativadas de acordo com as necessidades dos falantes.

Neste contexto, destaca-se a corrente teórica que norteará o presente artigo: a Linguística Cognitiva, a qual baseia seus

³¹ Mestranda em Letras (UFRRJ)

estudos sobre dois pilares fundamentais: metáfora e metonímia. Entre os estudiosos da área, destacam-se Lakoff e Johnson (2002), pioneiros nos estudos da linguagem como fruto das experiências. Em sua produção *Metaphors we live by* (Metáforas da vida cotidiana), os autores asseveram que metáforas e metonímias não são atributos da retórica tradicional, não são exclusividades dos textos literários, menos ainda propriedades dos indivíduos com maior grau de letramento. Não obstante, fazem parte da fala diária, estão nos textos escolares, nas propagandas de TV, nos anúncios publicitários, logo estão presentes em todas as ocorrências em que a fala esteja em uso. São, portanto, manifestações naturais e instintivas do ser humano que, a partir de determinado contexto (situação) e da troca de experiências com o mundo, produz e reproduz novos sentidos.

Neste mesmo sentido, destacam-se dois linguistas, cujas produções são extremamente relevantes ao estudo: Charles Fillmore e Ronald Langacker. De um lado, Fillmore (1977), linguista americano que introduz aos estudos da LC a semântica de *frames* – entendidos aqui como cenas, quadros ou recortes característicos de determinada perspectiva, tal como uma seleção de palavras específicas para cada situação, na qual o contexto validará o significado das expressões usadas pelo falante. Por outro, Langacker (1987), o qual apresenta a noção *domínio cognitivo* – toda forma de conhecimento que estrutura a significação de uma “unidade cognitiva”.

Dadas linha de pesquisa e formas de articulação, cabe, neste ponto, delimitar o objetivo da pesquisa: os processos mentais que o estudante precisa ativar para construir significados e

interpretar sentenças de base metonímica. Busca-se analisar como alunos do 9º ano do Ensino Fundamental conceptualizam as metonímias e as reconhecem em textos utilizados em aulas de língua portuguesa, bem como nos usos extramuros escolares.

Como anteriormente mencionado, a metonímia está imbricada ao uso diário, contudo ainda há entaves quanto ao reconhecimento dos processos de articulação do fenômeno quando se apresenta nos textos escolares. Desta forma, algumas indagações podem ser feitas, tais como: i) Quais motivos levam o aluno a não entender/reconhecer construções metonímicas? ii) A falta de bagagem cultural (conhecimentos enciclopédicos) está relacionada à dificuldade de interpretação? iii) Os métodos de ensino cristalizados (uso de nomenclaturas e baterias de exercícios mecanizadas) podem prejudicar o processo de aprendizagem? iv) Quais estratégias o professor de língua portuguesa pode adotar para que as lacunas entre texto e significado sejam sanadas, ou mesmo amenizadas?

Sob a perspectiva de se realizar uma análise da construção dos significados, o estudo que se segue apresentará um panorama sobre o fenômeno da metonímia e suas ocorrências, levando em consideração os pressupostos da Linguística Cognitiva e dos principais estudiosos da área, tais como Lakoff e Johnson (2002), Fillmore (1977), Langacker (1987), Ferrari (2011), Silva (2011), entre outros. Assim, apresentará uma proposta didática com textos de diversas semioses, a fim de averiguar as possibilidades de interpretação textual, bem como as ativações de conhecimentos prévios que o aluno deve realizar

para interpretar e entender sentenças; por fim, trará a análise dos resultados obtidos.

Linguística cognitiva: pressupostos e pilares

Dada a complexidade da natureza dos aspectos linguísticos que perpassam a comunicação, seria irrefutável dizer, portanto, que exista teoria capaz de dar conta de todos os eventos, ou mesmo explicar os porquês de todos os fenômenos da língua. São, de fato, o uso e as ocorrências que norteiam os estudos e incitam novas pesquisas. Neste contexto, pretensiosamente, insere-se a Linguística Cognitiva que, desde 1960, já circulava o cenário linguístico e propunha uma nova abordagem de estudos relacionados às construções de sentido.

Nadando contra as correntes que a precederam, tal como a gerativa, que analisava a língua de forma abstrata e desvinculada dos fatos do mundo, os pressupostos da LC se encaminhavam para uma proposta de língua não modular e previa a ativação de capacidades cognitivas próprias do aparato biológico humano, aliadas aos “módulos da linguagem”, levando sempre em consideração a linguagem na vida real, isto é, os fatores pragmáticos (FERRARI, 2011).

Em análise, Ferrari (2011) argumenta que dois processos são pilares dos estudos da LC: metáfora e metonímia. Diferente do que tradicionalmente se estudava como *figuras de linguagem*, estratégias arbitrárias para causar efeitos expressivos nos textos literários, com a abordagem cognitivista, as metáforas e as metonímias tomam novos moldes e evidenciam que, de fato, elas

sejam resultados do uso efetivo e ordinário da linguagem. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar o que Ferrari (2011, p.18) também trata com maior consideração: o conhecimento enciclopédico. Para a autora, a LC “adota uma perspectiva baseada no uso, tendo como uma de suas principais hipóteses a ideia de que o contexto orienta a construção de significado”. Uma vez que as palavras não sejam “rótulos” do mundo, seria incoerente pensar na concepção de um léxico mental desvinculado dos conhecimentos semânticos.

Embora a construção de sentidos esteja conectada aos conhecimentos de mundo, não se pode dizer que a apropriação de saberes ocorre de forma desordenada, pois a semântica não concebe a ideia de significado separado de outros saberes pragmáticos. Langacker (1987, p.154) explica:

[...] a distinção entre semântica e pragmática (ou entre conhecimento linguístico e extralinguístico) é bastante artificial, e a única concepção viável da semântica é aquela que evita falsas dicotomias, apresentando, consequentemente, natureza enciclopédica.

Complementarmente, Ferrari (2011, p.18-19) reitera:

O fato de que se associe a construção do significado ao conhecimento enciclopédico, entretanto, não significa adotar uma postura de que o conhecimento associado a uma determinada palavra se estabelece de forma desorganizada e caótica. Ao contrário, a semântica cognitiva caracteriza o conhecimento enciclopédico como um sistema estruturado e organizado em rede, assumindo que os diferentes aspectos do conhecimento a que uma palavra dá acesso não têm status idêntico.

Ora, o processo de produção de significado ocorre, portanto, apoiado em um sistema organizado, no qual estão inseridas diversas variáveis: o contexto, os sujeitos, o recorte cultural em que o sujeito está inserido e os mecanismos lógicos ativados nesta atividade cooperativa de *fazer sentido*.

Um espaço preservado à metonímia

Tal como a metáfora, os estudos da Linguística Cognitiva abrem um espaço de investigação a fim de ratificar que a metonímia também não configura um fenômeno restrito à linguagem, mas “ocupa lugar central” nos processos cognitivos humanos (FERRARI, 2011).

Usos da fala diária, tais como *Respeite meus cabelos brancos, Aquele rapaz é bom de volante, Muitas mentes brilhantes participaram da pesquisa, O homem está destruindo o planeta, Gosto muito de Miojo*, por exemplo, comprovam que o falante, assim como constrói metáforas naturalmente, também se apropria de processos cognitivos para compor frases, cuja estruturação se faz por meio de processos metonímicos.

Nos exemplos acima, a contiguidade – característica intrínseca à metonímia – foi determinada pela associação de termos, os quais se conectam por meio da bagagem experiencial do falante. Posto que se conheça o domínio-fonte das expressões, a metonímia pode ser facilmente compreendida. Eis então a relevância dos conhecimentos enciclopédicos para o estudo da linguagem. A proposta da LC propõe, ainda, que a metonímia seja também um fenômeno de função referencial, pois permite

que os usuários utilizem determinada palavra ou expressão para representar outra.

A metonímia [...] tem principalmente função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. Mas metonímia não é meramente um recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar o entendimento. No caso da metonímia PARTE PELO TODO, por exemplo, muitas partes podem representar o todo. A parte selecionada determina que aspectos do todo estamos enfatizando. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 93).

Há de se mencionar, ainda, os pontos de articulação da metonímia. Ela se projeta a partir de um mesmo domínio: coloca “em proeminência a informação relevante da caracterização enciclopédica do domínio-matriz em um determinado contexto” (FERRARI, 2011, p.103). Por fim, acrescenta-se que a metonímia configura um fenômeno funcional, o qual participa ativamente da perspectiva cultural dos falantes.

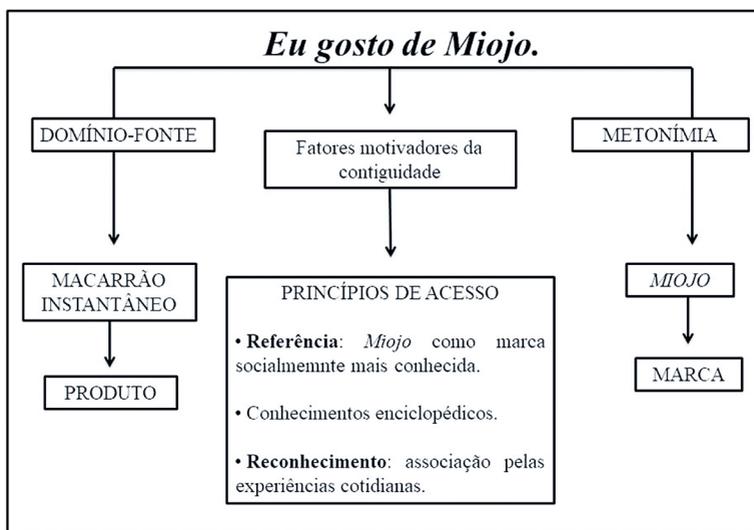
Em seguida, apontam-se como os exemplos mencionados são configurados em uma linha de contiguidade e se manifestam na fala cotidiana:

- Respeite meus **cabelos brancos** → idade avançada
- Aquele rapaz é bom de **volante** → carro
- Muitas **mentes** brilhantes participaram da pesquisa pessoas
- O **homem** está destruindo o planeta → humanidade
- Gosto muito de **Miojo** → marca socialmente reconhecida

Em relação a essas projeções, Mousinho et al. (2009, p. 204) explicam que são baseadas no “princípio de acesso”, pois, para transferir o significado de um conceito para outro, o falante deve reconhecer as referências que os ligam, isto é, para

produzir *Gosto muito de Miojo*, o indivíduo precisa transferir o nome do alimento (macarrão instantâneo) para a marca – socialmente mais reconhecida – que o representa, operação cognitiva que Ferrari (2011, p. 102) afirma ser “estabelecida em termos de associação e experiência”. Em sequência, explicita-se um fluxograma que representa a conceptualização da metonímia *Gosto muito de Miojo*:

FIGURA 1 – CONCEPTUALIZAÇÃO DA METONÍMIA.



Fonte: COSTA, Estefani Gumiéro, 2019.

Conforme ilustra o fluxograma da metonímia *Gosto muito de miojo*, a conceptualização do processo de contiguidade é naturalmente ativada por *princípios de acesso*, ou seja, elementos extralinguísticos, os quais conectam referências da bagagem

enciclopédica do falante – como experiências de mundo e associações em relação ao nome da marca socialmente conhecida. Neste processo, o domínio-fonte, que se relaciona diretamente ao produto *macarrão instantâneo*, é deslocado para o nome da marca Miojo, a qual é facilmente reconhecida.

De igual maneira, a metonímia se funde às construções das esferas da atividade humana, como nas produções de Contos, Crônicas, Romances, Poemas, Notícias, Anúncios Publicitários, Histórias em Quadrinhos, entre diversos gêneros que circulam a vida social. Tais textos estão continuamente em contato com os estudantes no cotidiano escolar e refletem que a metonímia naturalmente se faz presente na estrutura dos enunciados. Eis alguns exemplos:

I. Anúncios Publicitários

FIGURA 2- METONÍMIA EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS.



Fonte: <<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/figuras-de-linguagem/metonimia.html>>.

Anúncios publicitários constantemente se apropriam de estruturas metonímicas para produzir efeitos mais expressivos no público. Na tentativa de se elaborar uma mensagem relacionada à conscientização ambiental que, por consequência, está ligada à preservação da vida, as semioses apresentadas (verbal e visual) expõem as árvores como pulmões, que, por sua vez, representam o homem.

II. Letras de Música

FIGURA 3- METONÍMIA EM LETRAS DE MÚSICA.

“Pra sempre fui acorrentado/ No seu calcanhar
Meus vinte anos de boy/ That’s over, baby!
Freud explica [...]” [Zé Ramalho]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/49364/>

Para representar os aspectos da metonímia em letras de música, foi selecionado um trecho de *Chão de Giz*, produção do cantor e compositor Zé Ramalho. No fragmento, o substantivo calcanhar, além de simbolizar a parte do corpo pelo todo que ele representa (a mulher) ainda expõe uma relação de submissão e dependência, característica inerente à própria construção do texto. Além disso, o autor também se refere a Freud como representação das teorias que supostamente explicariam as ações comportamentais do eu-lírico em relação à mulher.

III. Manchetes de Jornais

FIGURA 4- METONÍMIA EM MANCHETES DE JORNAIS.

O GLOBO

RIO DE JANEIRO, TERÇA-FEIRA, 19 DE JUNHO DE 2007 • R\$3,1000 • Nº 26.978

ROBERTO MARINHO (110-202)

IMPUNIDADE O BRASIL VIVE O CRIME SEM CASTIGO

Crimes crescem, mas Rio investiga cada vez menos

Número de processos cai em 38 das 88 varas criminais do estado

BRASIL 2007: ONDE CHEGAMOS

• Apesar dos crescentes índices de violência no estado, o número de processos caiu em 38 das 88 varas criminais fluminenses, segundo levantamento do Tribunal de Justiça do Rio entre 2005 e 2006. Caso não seja resolvido, algumas varas correm o risco de fechar nos próximos anos, por falta de réus a serem julgados. A aparente contradição tem uma explicação, segundo o desembargador Genildo Prado, ex-chefe de 321 Varas Criminais: a incapacidade da polícia de investigar e concluir inquéritos com qualidade suficiente para serem transformados em processos. Com a investigação deficiente, as varas criminais no estado dependem cada vez mais das perícias em flagrante delito. Para enfrentar o problema, a Procuradoria de Justiça do Estado, em coordenação com o Tribunal de Justiça, criou em maio uma força-tarefa para acelerar a investigação nos 8.200 inquéritos que estão parados. **Página 3 e editorial "lançação à vista"**

Disponível em: <http://descoberto.com.br/portugues/lista_conjuncoes>. Acesso em: 24.08.2015.

Fonte: <<https://www.portaldovestibulando.com/2014/10/figuras-de-linguagem-questoes-de.html>>.

As produções jornalísticas, por sua vez, utilizam-se constantemente de metonímias. Tratando-se de um fenômeno que provoca espontaneamente relações de contiguidade, fazer menção a *crimes*, como expõe a manchete acima, destina o leitor, sem dificuldades, a relacionar tais ocorrências a um agente.

IV. Charge

FIGURA 5- METONÍMIA EM CHARGES.



Fonte: <<http://carlosaraujoilustrador.blogspot.com/2016/06/metonimia.html>>

A incidência de metonímias em charges é bastante frequente, sobretudo por seu caráter multimodal, o qual facilita a interpretação da mensagem pelo uso de elementos pictóricos, além do artefato textual. O humor, retratado no exemplo acima, é efetivado pelo jogo com a metonímia *autor pela obra*, modelo de transposição muito usado quando se quer mencionar o nome do autor pelas obras que ele escreveu. A quebra de expectativas e o humor, neste caso, ocorrem pela presença física do autor, que faleceu no século XX.

Compreende-se, portanto, que, nos exemplos elencados, os sentidos são justamente produzidos pelos conhecimentos de mundo que o leitor recebe em seu contexto cultural. A contiguidade e o princípio de acesso, por sua vez, são ativados de diversas formas, tais como: os *pulmões* representando o *homem* (parte pelo todo); o calcanhar representando a *mulher* (parte pelo todo), bem como *Freud* representando suas *teorias* (autor pela obra); os *crimes* representando os *criminosos* (ocorrência pelo agente); por fim, *Machado de Assis* representando os *livros* escritos por ele (autor pela obra).

Esclarecidos os pressupostos teóricos e os mecanismos de apropriação das construções de base metonímica, apresentam-se, em sequência, as atividades desenvolvidas com os estudantes do 9º do Ensino Fundamental, bem como os resultados obtidos pelas respostas.

Apresentação da proposta didática

Com base nos princípios apresentados por Lakoff e Jhanson (2002), Ferrari (2011), Fillmore (1977), Langacker (1987) e Silva (2008), foi elaborada uma sequência de atividades de interpretação e construção de sentidos embasada nas propostas anteriormente discutidas. Decidiu-se que as atividades abordariam alguns contextos em que a metonímia estivesse presente, tanto na fala cotidiana, quanto em textos (verbais e multimodais).

Em um primeiro momento, apresentou-se um texto explicativo, elucidando o conceito de metonímia e exemplificando como o

fenômeno pode ocorrer (figura 1). Em seguida, foi solicitado que os alunos lessem, com atenção, um texto multimodal (figura 2) e um anúncio (figura 3).

Texto I

A metonímia é um mecanismo de construção de sentido presente em nossa língua. Ela funciona da seguinte maneira: transportando o significado de uma palavra para outra. Essa transposição pode ocorrer de várias formas, como:

1. o nome do autor pela obra (Gosto de ler Machado);
 2. a parte pelo todo (Meu pai tem cinquenta cabeças de gado);
 3. o nome da marca pelo produto (Jovens gostam de Nescau);
 4. o instrumento pela pessoa (Ela é boa de garfo);
 5. o recipiente pelo conteúdo (Bebemos dois copos de água)
- etc.

FIGURA 6- CONCEITUANDO A METONÍMIA.

Fonte: COSTA, Estefani Gumiéro, 2019.

Texto II



FIGURA 7- COMA TODO ESSE PRATO

Fonte: <http://trabalhodimasemauricio.blogspot.com/2012/11/polissemia-metafora-e-metonymia.html>



FIGURA 8 - PRECISAMOS DE MÃO DE OBRA.

Fonte: COSTA, Estefani Gumiéro, 2019.

Em relação ao texto multimodal Coma todo esse prato, foram elaboradas as seguintes questões:

QUESTÃO 1

- a) Na tirinha acima, copie o trecho em que você reconhece uma metonímia?
- b) E qual das relações, exemplificadas no texto I, ela apresenta?
- c) Podemos dizer que ocorreu uma falha na comunicação entre mãe e filho. O que a mãe quis dizer?
- d) O que pode ter levado o filho a tentar comer o prato?

Seguindo a mesma linha de raciocínio, para o anúncio Precisamos de mão de obra, foram elaboradas as seguintes questões:

QUESTÃO 2

Você possivelmente já viu anúncios parecidos com o exemplo do texto III.

- a) Qual é a finalidade do anúncio?
- b) É o processo metonímico utilizado no anúncio:
 - () autor pela obra
 - () parte pelo todo
 - () marca pelo produto
 - () recipiente pelo conteúdo

c) Qual é a palavra usada de forma metonímica? Qual palavra ela substitui?

As questões apresentadas foram elaboradas para sondagem de reconhecimento de estruturas metonímicas pelos alunos, as quais objetivaram: i) evidenciar a existência (ou não) de reconhecimento de projeções, ou seja, se houve o transporte de significado de uma palavra (domínio-matriz) para outra; ii) verificar, a cada resposta, quais frames os alunos ativaram na conceptualização do texto; iii) comprovar que, a partir do reconhecimento do mecanismo de projeção, bem como dos conhecimentos enciclopédicos, houve satisfatória interpretação do texto.

Análise dos Resultados

A sequência didática elaborada contemplou duas atividades, as quais envolviam os aspectos metonímicos e as relações pelas quais eles se constroem. Cabe ressaltar que o intuito das atividades de forma alguma sugeriu a apropriação de classificações e nomenclaturas, mas sim a movimentação ativa da conceptualização do fenômeno em análise, aqui estudado como recurso natural da língua.

Previamente ao momento da aplicação, houve a apresentação de uma aula expositiva, a qual objetivou os seguintes aspectos: i) apresentar o conceito de metonímia e a sua incidência nas esferas de comunicação humana; ii) reproduzir exemplos por meio de imagens, textos e recortes da própria fala cotidiana; iii) evidenciar que essas realizações estarão presentes em textos escolares e também nos extramuros.

Em conversa com os jovens, foi destacada a importância de se repensar a maneira como a temática das figuras de linguagem é tratada nas aulas de LP, e a necessidade de romper com o modelo cristalizado de enxergá-la como mero recurso estilístico. Chegou-se, então, à conclusão de que se os falantes usam o recurso nos contextos de comunicação; os textos, frutos das produções sociais, por sua vez, também se apropriarão de toda a riqueza da língua. Às vezes, até em demasiado exagero, como nas produções literárias.

No segundo momento, a aplicação, foi feita uma leitura prévia das atividades com a turma, e os alunos foram orientados a seguirem o texto I nos momentos em que houvesse dúvida em

relação aos processos.

Para melhor entendimento da análise qualitativa que se desenvolverá posteriormente, apresenta-se uma tabela com os resultados obtidos:

TABELA 1: ANÁLISE QUANTITATIVA DAS RESPOSTAS.

Questões elaboradas	Respostas Corretas	Respostas Intermediárias	Respostas Incorretas
“Coma todo esse prato”			
• Reconhecimento da metonímia	20	*	*
• Reconhecimento das relações	13	*	7
• Interpretação da fala da mãe	18	1	1
• Interpretação da ação do filho	18	*	2
“Precisamos de mão de obra”			
• Finalidade do anúncio	13	5	2
• Reconhecimento da relação metonímica	17	*	3
• Reconhecimento: parte pelo todo	12	4	4

Fonte: COSTA, Estefani Gumiéro, 2019.

Analisando os resultados por um prisma qualitativo, destaca-se que o fragmento *coma todo esse prato* foi plenamente conceptualizado pela turma, pois todos os alunos perceberam a metonímia por similaridade com outros exemplos anteriormente estudados em aula. Quanto ao segundo comando, *identificar*

a relação do processo, houve alguns equívocos, e a relação da contiguidade *recipiente pelo conteúdo* não foi reconhecida por uma pequena parcela da turma, caso curioso, mas que não afetou a interpretação global do texto, uma vez que, no terceiro e quarto comandos, pretendia-se que eles, por meio da metalinguagem, reconhecessem a falha na comunicação entre mãe e filho.

Interessante – e necessário – apontar algumas respostas para o comando *O que pode ter levado o filho a tentar comer o prato?* – que, entre as corretas, surpreenderam e superaram as expectativas, são elas: *Sua mãe falando “ Filho coma todo esse prato” e o mesmo levou ao pé da letra; O filho entendeu o que a mãe disse de forma denotativa; Ele entendeu que tinha que comer o prato pela forma que a mãe falou; Pode ter sido a forma que a mãe dele falou usando metonímia, e ele não entendeu que era pra comer só a comida que estava no prato.*

As respostas constataam que, além da conceptualização natural da metonímia, a interpretação do sentido global do enunciado foi assimilada, pois houve apropriação do funcionamento do processo. Os fragmentos ainda marcam que o processo de construção das respostas também pode ser permeado por metáforas, e *o mesmo levou ao pé da letra*; ativações entre os conceitos dicotômicos (denotação e conotação), *a mãe disse de forma denotativa*; ou, mesmo que não seja usada uma explicação mais conceitual, há uma tentativa metalinguística de se explicar o funcionamento da comunicação naquele contexto de fala, *a forma que a mãe dele falou usando metonímia*. Em todos os casos mencionados, os alunos puderam explicar como processaram a

contiguidade e a função referencial presente em textos de base metonímica.

Na segunda atividade, subdividida em três seções, objetivou-se que os alunos analisassem a metonímia presente em um anúncio de construção civil, facilmente encontrado nas ruas: *Precisamos de mão de obra*. Antecedendo o momento de apontar os aspectos metonímicos do texto, foi solicitado que eles respondessem qual era a finalidade do anúncio. Por se tratar de um texto recorrente na vida social, não houve problemas em entender que se tratava de vagas de emprego. Seguem algumas respostas: *Eles precisam de pessoas para trabalhar; A finalidade do anúncio é que eles estão precisando de funcionários; Precisam de empregados; Oferecer uma vaga de emprego; Encontrar pessoas para trabalho braçal ou seja construir edifícios e casas*. Em todos os casos apontados, os fatores extralinguísticos e os conhecimentos prévios foram determinantes para o reconhecimento da finalidade do anúncio, pois ativaram os fatores experienciais, frames, aos linguísticos para produzir significado.

Seguidamente, os alunos, auxiliados pelo texto I, destacaram o processo utilizado (parte pelo todo). Neste caso, uma parcela mínima da turma teve dificuldade em assimilar a relação (3 de 20 alunos), mesmo que a questão tenha sido elaborada de forma objetiva. Por fim, dois comandos foram solicitados *destacar a palavra usada metonimicamente e qual seria o todo que ela representava*.

Ao entenderem que a finalidade do texto era convocar pessoas para trabalhar, a metonímia “mão de obra” foi gradualmente reconhecida pelos jovens. Houve variáveis entre as respostas, visto

que se tratava de uma questão discursiva, mas todas relacionavam “mão” a *peessoas, funcionários, pedreiros, ajudantes, empregados etc.*, palavras que fazem parte dos *frames* de um mesmo campo semântico. Em maior ou menor grau, algum ponto da contiguidade foi reconhecido e confirmado pelas respostas: *“Mão de obra”, precisavam de empregados; “Mão”. Com isso, a pessoa quis dizer que precisa de funcionários; “Mão”, ela representa a pessoa por inteiro; A palavra mão. Ela representa pedreiro; “Mão de obra”. Precisamos de ajudantes para a construção civil.* Ademais, pôde-se confirmar que os alunos consolidaram a correlação entre a expressão *mão de obra*, a qual colocou em proeminência a informação mais relevante da caracterização enciclopédica do domínio-matriz naquele contexto.

No mais, ao utilizar o texto como atividade interativa, verificou-se que os estudantes, como sujeitos ativos no próprio ato de fazer significados, conseguem por meio de ativações diversas, tais como os conhecimentos extralinguísticos, o reconhecimento de estruturas por meio das relações sociais vividas e pela própria capacidade cognitiva (moldada pelas experiências sociointeracionais) construir os sentidos e interpretar os enunciados. Trata-se de um projeto contínuo, cuja participação do professor é imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todos os aspectos analisados neste artigo, pode-se asseverar que a satisfatória compreensão de um texto demanda mais que mera decodificação de palavras, frases ou períodos. Se o significado não espelha diretamente o mundo, seria ingenuidade acreditar em uma via de mão única: uma palavra,

um significado (SILVA, 2008). É factual dizer, inclusive, que os componentes do artefato textual não são suficientes para dar conta de todas as lacunas de significação. Em outras palavras: pode-se garantir que o texto descontextualizado perde sua finalidade sociocomunicativa.

Uma vez que a linguagem perpassa todos os polos da comunicação humana, desde a mais informal conversa cotidiana até as produções nos mais altos graus de letramento, não se podem negar os fatores responsáveis pela construção de sentidos. Os fatos sociais, históricos, temporais e culturais são parte da linguagem, funcionam como um sistema de suprimentos para que ela seja, de fato, eficaz e cumpra seu propósito social.

Na perspectiva escolar, os textos são fundamentais ferramentas de compreensão e reprodução do mundo e da forma como as pessoas conceptualizam os fatos sociais. Embora ainda não seja o eixo central dos estudos em língua portuguesa, visto que os aspectos gramaticais ainda se sobressaíam, é necessário desmistificar o que se denomina “texto como pretexto de ensino de gramática”. Ao aluno, é mais vantajoso uma educação voltada ao ensino de língua pela funcionalidade e pela carga cultural que carrega consigo.

O balanço que se apresentou em estudo buscou apresentar um panorama sobre o que se pode levar em consideração quando o aluno entra em contato com textos e estruturas de base metonímica. Como bem frisado em todo o desenvolvimento textual, concluiu-se que as metáforas e, em especial, as metonímias não sejam recursos exclusivos da linguagem literária, mas sejam, ordinariamente, fenômenos da língua.

A proposta didática, por sua vez, desenvolvida a partir das indagações feitas na introdução, comprometeu-se a verificar as ativações cognitivas que os jovens são capazes de fazer para que o entendimento global de uma informação seja eficaz. Em consonância a estes questionamentos, foi possível comprovar que a bagagem cultural – conhecimentos enciclopédicos –, a referenciação, a contiguidade, os frames e o contexto, aqui vistos como links com os fatos do mundo, foram fatores pontuais para a produção de significados, uma vez que um indivíduo não produz sentido “desconectado” do mundo. Por fim, destaca-se a estratégia docente, a qual deve visar à multiplicidade e à riqueza da língua em uso quando inserida nas produções textuais. Além disso, é pontual ratificar que os métodos cristalizados não mais suprem as carências relacionadas ao ensino de língua. Sendo esta um organismo vivo, em constante transformação, muitas estratégias e metodologias ainda precisam ser reformuladas para acompanhar as evoluções.

REFERÊNCIAS

FERRARI, Lillian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011, 176p.

FILLMORE, Charles. Scenes-and-frames semantics. In: A. Zampolli (ed.). **Linguistic Structures Processing**. Amsterdam, New York: North Holland, 1977, p. 55-82.

KÖVECSES, Zoltán. Metáfora, linguagem e cultura. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 26, n. 3, dez. 2010.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites**. Stanford, California: Stanford University Press, 1987, p. 529.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002, 256p.

MOUSINHO, Renata et al . **Aquisição da linguagem figurada**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 26, n. 80, p. 200-206, 2009.

SILVA, Augusto Soares. Os estudos de Linguística Cognitiva do Português. Braga- PT, **Revista Portuguesa de Humanidade**, v. 12, n.1, p. 190- 221, 2008.

ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA INDÍGENA DE RORAIMA

Fabricio Paiva Mota³²
Maria do Socorro Melo Araújo³³

Considerações iniciais

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre Educação Bilíngue em uma escola indígena no Estado de Roraima, em especial no município do Cantá, localizado a aproximadamente 28 quilômetros da capital do Estado, Boa Vista. Os estudos acerca de Educação Bilíngue nessas escolas no Brasil ainda são poucos, embora a educação indígena, aqui tratada como educação diferenciada, já esteja há mais de duas décadas garantindo aos índios a proficiência em suas próprias línguas. Esse movimento ganha força após a criação dos Encontros Anuais dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de 1988.

A escola a qual voltamos nossa pesquisa está localizada na comunidade Canauani³⁴, zona rural do município do Cantá. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população total de indígenas neste município é de 1.729 moradores, sendo 1.705 na zona rural.

Os indígenas que habitam essa região, denominada de Serra da Lua, pertencem majoritariamente à etnia Wapixana,

³² Mestre em Letras (UFRR) Professor da Universidade Federal de Roraima

³³ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/FCLAr), Professora da Universidade Estadual de Roraima

³⁴ Registramos nosso agradecimento aos gestores da escola e da comunidade pela colaboração nessa pesquisa.

cujo grupo linguístico é o Aruak. De acordo com a página oficial do Governo do Estado de Roraima, os Wapixana estão em três regiões do estado: Surumu e Taiano, no município do Amajari (região norte do Estado), e Serra da Lua (região sudeste do Estado), no município do Cantá. Os dados sobre o número de indígenas da Serra da Lua, não são precisos, porém estima-se uma população de 3.500 indígenas.

No entanto, com o fluxo migratório comum entre os grupos indígenas, a comunidade pesquisada tem recebido indígenas da etnia Macuxi. Devido a esse processo, a escola também passa por transformações. Uma delas, que será vista na análise, seria a oferta da língua Macuxi para os próximos anos.

Para tratar de Educação Bilíngue em escolas indígenas de Roraima, sentimos antes a necessidade de uma discussão sucinta, baseada nos teóricos do tema, sobre Educação Bilíngue e a educação escolar indígena. A análise dos dados da pesquisa dar-se-á a partir de recortes da fala do entrevistado.

Educação bilíngue e educação escolar indígena

Observamos que a questão do ensino bilíngue pouco a pouco se concretiza em algumas comunidades indígenas do Brasil. Em Roraima, a temática ganha destaque tanto nas escolas da capital como nas de outros municípios. Conforme Silva (1999, p. 64), os chamados “bens indígenas” não se resumem apenas aos de natureza material, tais como riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações e os de natureza imaterial, como valores culturais e morais. Para a autora, é

dentro dessa perspectiva que a educação escolar indígena se insere como específica e diferenciada.

Uma das primeiras publicações sobre a questão tratada nesse artigo foi a de Santos (1975 apud Silva 1999, p. 68), cujo livro *Educação e sociedades tribais* trata sobre educação escolar indígena no Brasil. O autor avaliou o ensino formal com a Educação Bilíngue em postos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no sul do país. No entanto, “um dos equívocos desse processo foi justamente a concepção de que a educação escolar, por si só, introduziria mudanças substanciais na vida indígena”. O autor termina sua análise propondo que os programas de escolarização façam parte de projetos maiores, valorizando os índios e sua cultura. Tal afirmação corrobora com pesquisas mais recentes sobre o tema, inclusive com os dados coletados na comunidade Canauani, discutidos na análise deste trabalho.

Como é sabido, a tomada de decisão dos povos indígenas não é apenas dada por seu representante máximo, o Tuxaua, líder da comunidade. Realizam-se assembleias com as famílias a fim de saber o que pensam e, desta maneira, definirem o rumo de seu povo. Silva (1999, p. 70) entende que as escolas devem ser concebidas como “parte integrante de um projeto mais amplo vivido pelos povos indígenas na busca de garantir seu presente e seu futuro, como sociedades e culturas autônomas”. No âmbito da educação, Melià (1999, p. 12) aponta que

os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas

novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

Ainda consoante à autora (op. cit., p. 13), existe uma ação pedagógica tradicional integradora agrupada em círculos: a língua, a economia e o parentesco. No entanto, a língua parece ser o mais complexo de todos. A relação entre esses três círculos, de alguma forma reflete-se no sistema de cada comunidade indígena. E a forma como se transmitem entre seus pares passa pela ação pedagógica.

Melià (op. cit., p. 14 - 15) dá ênfase na formação de professores jovens indígenas que não tiveram acesso a uma educação tradicional devido a fatores como preconceito e hostilidade aos costumes tradicionais. Uma das consequências é que esse professor, em sua maioria, não sabe mais sua língua, sendo que seu conhecimento se restringe, por exemplo, ao léxico e expressões idiomáticas arcaicas. A autora ainda comenta que pela falta de formação docente, a comunidade acaba indicando professores menos capacitados. Tal afirmação corrobora com a realidade do Estado de Roraima, no que diz respeito aos processos de seleção para professores indígenas. Muitas vezes, o candidato aprovado desiste de dar aulas porque, geralmente, existe uma pressão da comunidade para que os alunos saiam da escola sabendo a língua.

Da mesma sorte, Luciano (2006, p.134) lista uma série de questões relativas às dificuldades no ensino escolar indígena do ponto de vista dos próprios povos indígenas:

1. O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o

- sistema escolar da sociedade nacional;
2. Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas;
 3. O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas;
 4. Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas;
 5. As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais;
 6. O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática;
 7. Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.

Por outro lado, Melià (1999, p. 14-15) apresenta experiências positivas: professores que têm uma consciência mais crítica e buscam melhorias para suas comunidades. Assim, a escola se transforma em um ambiente mais politizado, onde professores e alunos reivindicam seus direitos ao Estado. O informante de nossa pesquisa é um exemplo desse profissional citado pela autora. Na entrevista, ele nos comenta que nasceu na

comunidade, estudou fora e retornou para tentar aplicar o que aprendeu na sociedade não indígena.

Para contextualizar algumas experiências sobre educação escolar indígena, Paula e Paula (2001) citam que as escolas do estado do Maranhão resistem a pesar das dificuldades, por exemplo, funcionar na casa do professor ou sede construída pela própria comunidade; poucos professores são remunerados, sendo que muitos têm baixa instrução.

Ainda segundo os autores, os professores não índios, embora saibam o idioma, por haver estudado formalmente, não se comunicam com os alunos tanto do ponto de vista linguístico como cultural. Como aponta nossa investigação, através da fala do informante, a comunidade sente a necessidade de capacitar pessoas da própria comunidade para lecionar e morar na região.

Para contemplar os objetivos deste trabalho, a metodologia utilizada na pesquisa de campo teve caráter qualitativo. Tivemos a preocupação de obter informações acerca do tema, mas não houve um roteiro fixo durante a entrevista. Ela se desenvolveu naturalmente com algumas intervenções dos pesquisadores. O conteúdo referiu-se ao número de alunos da escola, professores de línguas (portuguesa e indígena), bem como suas formações, modalidades de ensino ofertadas e o eixo motriz da investigação que é como se dá a Educação Bilíngue na escola. Durante toda a entrevista, o informante esteve à vontade e motivado para narrar os fatos que vivência.

Para isto, o instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semidirigida, na qual os pesquisadores apenas sugerem a discussão sem interferir muito na fala do entrevistado, procurando manter o tema em pauta. No papel também de

observadores, adentramos na comunidade e fizemos registros importantes para o estudo que serão apresentados na análise dos dados desta pesquisa.

Para fundamentar esse aspecto metodológico, buscamos Tarallo, (2007) que descreve o modelo teórico metodológico da sociolinguística partindo do objeto bruto, não polido, não aromatizado artificialmente – o fato linguístico. Para ele, o estudo sociolinguístico deve se preocupar com o ‘quê’ e não com o ‘como’, em situações naturais de comunicação.

Ainda conforme Tarallo (2007), o método de entrevista sociolinguística permite a coleta de narrativas de experiência pessoal. Esse procedimento tem o fim de minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador.

Os cuidados tomados para favorecer a relação pesquisador – informante estão respaldados em Lüdke (1986, p. 33-34).

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Essa aceitação mencionada pelo autor diminui o impacto da relação entrevistado/pesquisador, ao que Tarallo (2007) chama de neutralização. Tal estado pode ser alcançado no momento em que o pesquisador se mostra no papel de aprendiz

interessado na comunidade de falantes e em seus problemas e peculiaridades.

Os desafios da escola: por uma educação bilíngue

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete está localizada na Região Serra da Lua no município do Cantá – Roraima, a aproximadamente 28 quilômetros da capital Boa Vista. De acordo com a Divisão Escolar Indígena (DEI), órgão competente dentro da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado de Roraima (SESD), o número de servidores que compunham o quadro temporário de 2012 dessa escola era de 12 professores e apenas 1 pertencente ao quadro da união.

Segundo entrevista com o vice-gestor, a escola atende a uma demanda de 280 alunos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental, Médio e nos três segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que concerne ao ensino de línguas, a escola tem apenas dois professores de língua Wapixana.

Na entrevista, as informações solicitadas para a pesquisa só vieram após a apresentação do vice-gestor que tem sua formação em licenciatura intercultural com habilitação em Ciências Sociais no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/Universidade Federal de Roraima (UFRR) e é também acadêmico de direito na mesma Universidade. Ao iniciar a fala, o gestor já apresenta as dificuldades por que passa a escola: todo o corpo discente é atendido por apenas dois professores de língua Wapixana. Um professor atende o Ensino Fundamental (um do

1º ao 5º e outro de 6º a 9º ano). Até o dia da entrevista, os alunos do Ensino Médio estavam sem aula de língua Wapixana.

Diante desta realidade o gestor conclui que *é complicado porque a gente falar de educação diferenciada com todo esse processo de valorização da cultura... e, aí você se depara com uma realidade dessa*. O professor sabe que nem mesmo esta educação diferenciada proposta pelo sistema tem sido desenvolvida a contento. Vista disso, são os inúmeros problemas enfrentados pelas escolas como o apresentado por Luciano (2006, p. 134):

As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais.

Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.

Entre outros problemas como os de recursos pedagógicos que, na maioria, precisa ser construído pelos próprios professores, como é o caso da escola em análise, somam-se o modelo de ensino ofertado, regidos por diretrizes, currículos e objetivos que não correspondem à realidade dos indígenas. Segundo o autor, para o povo indígena há de ser observado (op. cit, p.131):

o ideal de vida de um indivíduo tem a ver com o que é bom para ele e para o seu povo. Ser um bom Xavante, um bom guarani, um bom Baniwa é o objetivo que guia a ação pedagógica xavante, guarani e Baniwa. Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica

tradicional indígena íntegra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura íntegrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação.

A relação território, língua, economia e parentesco, sobressaindo também a cultura são a base para a reflexão de uma educação diferenciada que valorize os povos indígenas. Esta preocupação já não é novidade no Brasil. Para isso, há toda uma fundamentação, não apenas jurídica, mas também acadêmica. Assim como, não é nova também a realidade por que passa a Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete na Comunidade Canauani. *A questão é que hoje todas as comunidades indígenas em que eu trabalhei, a gente percebe que isso [educação bilíngue diferenciada] não acontece. Ele ainda tá sendo um processo de discussão. Ele não tá consolidado, entendeu?* Percebemos na fala do entrevistado que há uma esperança de que o ‘processo’ seja consolidado e que os problemas possam ser minimizados.

Quando o assunto é Educação Bilíngue, o indígena já tem resposta pronta: *quando a gente fala de bilinguismo, essa educação bilíngue nas escolas indígenas ela não existe. De fato, não existe.* Não percebemos na comunidade, durante as visitas, falantes de Wapixana. Nesta localidade pouco se fala a língua materna. Mas, segundo o gestor, nos aldeamentos mais afastados da cidade dá-se o inverso, pouco se fala português. Por isso, a escola tem plena convicção da necessidade de se ensinar a língua indígena e já trabalha neste sentido, ao colocar em lugar privilegiado um

letreiro de saudações em Wapixana, como também recadinhos nos murais e indicadores de localização dos departamentos da escola.

O ponto de vista do professor acerca de Educação Bilíngue indígena se contrapõe ao texto publicado nos *Anais do 6^o Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena* (2006), de autoria da também professora de língua Wapixana, Nilzamara Silva (RR), em sua explanação acerca de ensino bilíngue indígena em Roraima,

Lá [em Roraima] nós temos também o ensino de língua dentro do pré-escolar, e dentro do ensino médio. Cada modalidade de ensino tem um professor: pré-escolar, de 1^a a 4^a série, de 5^a a 8^a série e no Ensino Médio. (...) Ah Sim! O ensino bilinguismo existe no Brasil.

Certamente a professora tomou para esta afirmação a compreensão de que o ensino bilíngue indígena está caracterizado como o ensino diferenciado proposto pelo sistema educacional brasileiro e ofertado nas condições normais do currículo.

Enquanto que o gestor, nosso informante, tem o seu ponto de vista pautado no conceito de formação do bilíngue perfeito, que compreende bilinguismo a partir das definições da academia: para Bloomfield (1933 *apud* Maher, 2005, p. 98), bilinguismo é “o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas” e para Halliday et al (1984 *apud* Maher, 2005, p. 98), o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra.

Segundo o entrevistado, a escola necessita de mais professores bilíngues com carga horária superior a quatro horas aulas por semana em cada turma e com condições de desenvolver um trabalho de forma progressiva, que avance no nível do conhecimento, conforme a série em curso. Acrescentamos que o professor de língua indígena no estado não necessariamente possui formação superior. A formação de magistério é suficiente para que ele seja contratado pelos órgãos competentes para atuar como professor de língua. A necessidade de professores de língua indígena é motivo de preocupação para o gestor da escola, pois *o professor de língua que trabalha de manhã... faz tipo um rodízio, que foi ainda forma que a gente encontrou... né de trabalhar (...)* O professor tá aqui hoje, ele tá na 1ª série, amanhã tá na 2ª e depois na 3ª e aí quando chega lá no final, você não tem assim um ... é... não tem um ... uma questão positiva.

O aspecto positivo desejado pelo gestor é aquele no qual o aluno ultrapasse o limite da alfabetização na língua e consiga se comunicar e argumentar, mesmo que não seja com tanta perfeição, mas que seja capaz de levar a sua língua e sua cultura a outros. De acordo com este pensamento está Soares (2005, p. 109) que entende bilinguismo como

a probabilidade do uso de duas línguas, por indivíduos, ou comunidades, com a garantia de compreensão. Com isso, entendo que, de um lado, fica excluída uma definição restrita de bilinguismo, que é a do controle nativo de duas línguas; e, de outro lado, fica admitida a existência de um bilinguismo não perfeito e aberta a possibilidade do desenvolvimento de competências em mais de uma língua.

Maher (2005, p. 105), linguista aplicada, ao ser questionada se há Educação Bilíngue no Brasil deu a seguinte resposta:

se o que se entende por “ensino bilíngue” é aquele capaz de formar falantes “perfeitos”, i. e., equivalentes ao mais “perfeito” dos falantes monolíngues da língua indígena e da língua portuguesa,, minha resposta, para ser coerente com o venho afirmando, teria que ser “Não, não existe”. Mas, o que se entende por “ensino bilíngue” é aquele no interior do qual existem alunos cujos repertório verbal se caracteriza pelo uso de mais de uma língua, alunos com diferentes níveis de proficiência em língua indígena e em língua portuguesa, eu diria que, no contexto em que venho atuando com regularidade - o Estado do Acre -, a imensa maioria das escolas indígenas se encaixam nessa categoria.

A posição das autoras mostra ao professor que a comunidade pode não estar tão aquém de uma Educação Bilíngue, se considerada a desenvoltura do uso da língua pelos falantes. No entanto, esta pesquisa, limita-se a analisar a fala do gestor da escola, uma vez que não tivemos contatos, nem aplicamos nenhum tipo de teste aos alunos. A análise parte da entrevista e de observações in loco.

Durante toda a entrevista, o gestor menciona uma proposta para o ano de 2013. Algumas mudanças sugeridas nessa proposta ajudarão a chegar a esta ‘questão positiva’ do ensino bilíngue na comunidade. Vejamos: [...] *a proposta que nós temos é de implantar o ensino da língua Wapixana nas séries iniciais com professores específicos... que é pra poder ter um resultado mais satisfatório né? [...] é que se coloque... professores específicos com habilitação, né? [ao ser perguntado se ele pretendia implantar*

apenas o ensino de língua Wapixana, acrescentou][...] a escola, a gente sente a necessidade de implantar a língua Macuxi também dentro da comunidade. Ai nós estamos trabalhando a questão da interculturalidade, né?

O entrevistado mostra que sabe explicar esse contexto de diversidade que chama ‘*interculturalidade*’. Tal conceito vai ao encontro do pluralismo cultural e da diversidade cultural. No entanto, não trataremos desse aspecto neste artigo.

Refletir sobre uma escola bilíngue indígena é pensar as especificidades de cada comunidade. Para Silva (1999, p. 64), “o desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e suas possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes”. Consoante esta teoria percebemos que o gestor da Escola está no caminho certo quando sugere implantar o ensino da língua Wapixana numa perspectiva de educação específica, em que os alunos possam dar continuidade ao aprendizado com professores habilitados e, de preferência, indígenas, porque estes têm mais possibilidade de manter viva a cultura do seu povo, mesmo num mundo globalizado. Para Luciano (2006, p. 130),

a educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encararem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos.

O autor, assim como Silva, mostra certa preocupação com o novo que adentra as comunidades e, por isso, sugere que a

educação perpassa a formação do indivíduo. Para Bergamaschi (2007, p. 199) “os sentidos que atribuem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assumem outra conotação”. Dessa forma é importante olhar para os valores de cada povo. Assim é possível, por exemplo, entender o porquê de ensinar Wapixana para as crianças da comunidade Canauani.

Prosseguindo a construção do projeto para o ano seguinte, o entrevistado faz uma retrospectiva de como acontece o ensino de língua hoje e repassa um pouco da possível metodologia a ser adotada no futuro pela escola.

[...] hoje é realidade, você vai a uma escola indígena, você vai acompanhar todo o processo da aula de língua Wapixana. O professor, ele fala mais português do que mesmo a própria língua, entendeu? E aí é uma dificuldade. A nossa proposta pro próximo ano é que cada série, nas séries iniciais: primeiro e segundo ano tenha professores específicos...[...] Ele [o aluno] com certeza, durante aquela etapa, ele vai aprender, ele vai ser alfabetizado. Porque hoje, o que a gente vê, a gente investe mais nos alunos de 5^a a 8^a série e Ensino Médio. Só que você acaba chegando no final sem um resultado satisfatório. Não existe.

O desenho para o ano letivo de 2013 está feito na visão do índio gestor da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, basta que seja tomado como meta por cada um dos professores e alunos que fazem a escola. Neste sentido, e com o intuito de aclarar mais a discussão, inserimos neste artigo a experiência de escolas indígenas do Maranhão por Cohn (2000, p.114-115):

Vimos que na maioria das escolas indígenas do Maranhão, o ensino é bilíngue. [...] Nessas escolas, mesmo quando há professor não-índio contratado, fica a cargo dos professores indígenas, que falam a própria língua, ensinar a escrever.

[...] Em um dos casos, entre os Krikati, uma professora indígena alfabetiza na língua e os alunos depois vão para outro professor, também indígena, que alfabetiza em português. Só então passam para a 1ª série, estudando com uma professora não-índia, em português até alcançarem a 4ª série [...] A maior parte das escolas guajajara conta apenas com professores indígenas, que se responsabilizam pela alfabetização bilíngue, ou apenas em português, e pelos cursos de 1ª a 4ª série.

Alguns desses professores indígenas que lecionam sozinhos têm que optar entre alfabetizar nas duas línguas, simultaneamente, ou fazer uma separação e depois decidir em qual delas os alunos aprendem a escrever em primeiro lugar. Vários defendem a alfabetização simultânea nas duas línguas, explicando que assim os alunos aprendem mais fácil o português.

O ensino bilíngue é hoje uma realidade, embora o método empregado seja o do ensino sistemático tradicional. O fato de se alertar para o ensino das línguas indígenas tem sido determinante neste aspecto, assim crianças aprendem a forma escrita de suas línguas e com isso podem passá-la para as próximas gerações. Esta preocupação faz-se criar possibilidades de alfabetização nas duas línguas, o português, a língua oficial, e a língua materna de sua comunidade.

A aquisição de uma segunda língua no caso dos indígenas brasileiros pode ser vista sob dois ângulos: quando a segunda

língua é a própria língua materna do falante, o fato tem como objetivo a conquista do respeito e do resgate de valores já perdidos ou em processo de desaparecimento. Não obstante, quando a segunda língua ensinada é o português, para o indígena é sem dúvida o passaporte para inserção em uma sociedade dominante, é a garantia de compreender o mundo ao seu redor e de não se deixar enganar. Em ambos os casos, a língua funciona como o suporte de defesa e de que muitas vezes necessitam.

Considerações [quase] finais

Ao longo de todo esse trabalho, buscamos refletir, de maneira breve, sobre educação indígena, sobretudo, através da fala de um gestor de uma escola indígena no estado de Roraima. Através das leituras teóricas, pudemos observar que esse tema não é novo, pois há mais de 20 anos pesquisadores estudam o assunto.

O objetivo dessa pesquisa foi verificar se existia ensino bilíngue em uma escola estadual indígena no município do Cantá, Roraima. O foco deste trabalho recaiu na fala do vice-gestor do colégio e teve como pergunta motriz a questão do ensino bilíngue.

Após uma breve pesquisa piloto acerca de Educação Bilíngue na Escola Estadual Luiz Cadete, pudemos observar que há muita vontade por parte da gestão da escola em ofertar o ensino de língua indígena de forma específica para a própria comunidade como forma de valorização da cultura do seu povo.

Deixamos de apresentar resposta de que existe ou não ensino bilíngue na comunidade Canauani, tendo em vista que não fizemos nenhum teste com a comunidade discente. No entanto, apresentamos a realidade atual deste quadro da escola. A partir disso, fica o leitor, embasado nos conceitos apresentados, pronto para emitir a própria avaliação.

Para concluir, propomos ainda mais reflexões e estudos acerca da Educação Bilíngue indígena, em particular, em Roraima.

Referências

COHN, Clarice. Escolas indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. Disponível em <http://www.rr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8725&Itemid=239> Acesso em: 03 de jan. de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>> Acesso em: 03 de jan. de 2013.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. O bilingüismo e o aluno indígena. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Orgs.).

Encontro sobre leitura e escrita em sociedade indígena. **Anais do 6º encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional do Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

MELIA, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jan. 2013.

PAULA, Luiz Gouvêa de e PAULA, Eunice Dias de. Xema'eãwa, os jogos de barbante, e a escola tapirapé. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jan. 2013.

SOARES, Marília Facó. Alguns aspectos do ensino bilíngüe indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

INTERAÇÕES CULTURAIS EM CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA

Cristian Nesi Martins³⁵

Márcia Andrea dos Santos³⁶

Introdução

Diante da diversidade cultural que constitui o Brasil e das relações interculturais presentes na nossa sociedade, ainda é perceptível um discurso homogeneizador acerca das representações sociais no que tange o conceito de cultura. Um desses fatores envolve a compreensão do que é ser índio e, mais especificamente, as suas interações com a educação.

É com esta preocupação que o presente estudo pretende refletir a respeito de questões culturais referentes à prática docente e algumas das especificidades de uma escola indígena do centro-sul do Paraná, pautadas na concepção dos professores da escola em questão, de modo que possamos colaborar com a comunidade e demais pesquisadores ao trazermos reflexões relacionadas a aspectos que distinguem esta escola das outras. Ademais, esperamos contribuir com ressignificações no que se refere à temática previamente citada, ao expormos alguns relatos desta experiência.

Dentre os autores que embasam nossas reflexões e

³⁵ Mestre em Letras (UTFPR) Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

³⁶ Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

fundamentam as discussões e análises estão Thompson (2011), Veiga-Neto (2003) e Hall (2003, 2006), concernentes à cultura e multiculturalismo, e Vigotski (2000) o qual faz referência aos estudos da linguagem e da significação.

Os excertos utilizados para a análise são provenientes de uma conversa informal, gravada em áudio, que ocorreu em um colégio estadual indígena, localizado na região supracitada, em outubro de 2017, entre alguns alunos do mestrado em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, e professores do referido colégio. A gravação resultou no corpus de análise para produção acadêmica dos mestrandos do referido programa.

Pressupostos teóricos

Discutir sobre educação e cultura tende a ser uma tarefa complexa. Atribuir significados a estes termos exige um amplo processo de análise, devido à multiplicidade de sentidos destas palavras, pois, como afirma Cucho (1999), a palavra cultura foi e ainda hoje é utilizada em tantas realidades e contextos que resgatar a sua história por completo seria quase impossível.

Ademais, vários embates acontecem acerca deste termo no âmbito escolar, pois é lá onde se manifestam ideologias e representações dos sujeitos que frequentam não só as salas de aula, mas a comunidade na qual a escola se insere.

Por muito tempo a cultura foi concebida como algo que designava o agrupamento de tudo aquilo que o ser humano havia produzido de melhor, tanto em conhecimento literário, quanto

filosófico, científico, artístico ou material. Assim sendo, a cultura era tida como única e universal – única porque era referência de qualidade; universal porque era totalitária e não havia espaço para demandas externas.

De acordo com alguns intelectuais alemães, as contribuições que o seu país havia dado ao mundo foram classificadas como um conjunto de “produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas” (THOMPSON, 2011, p.170), denominado Kultur, tanto que a educação era vista como um dos caminhos para alcançar esses modos de agir, apreciar e organizar os sistemas sociais.

Nesta mesma perspectiva, Eagleton (2005) concorda que, nos primórdios, a palavra cultura fazia alusão a processos completamente materiais, relacionado ao cultivo e ao cuidado de animais e plantações, por exemplo, sendo metaforicamente transferido para questões espirituais com o passar do tempo.

Neste viés, Elias (1994) afirma que o termo em alemão mencionado anteriormente faz referência aos “produtos da ação humana”, e não ao “valor humano em si”, o qual dava ênfase às particularidades de um grupo, que buscavam delimitações e imposições, além de apresentarem demandas de fronteiras, já que eram concebidos como uma conduta ou comportamento a ser seguido.

Complementando esta definição, Veiga-Neto nos explica que

a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada

como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (2003, p.7).

Dito isso, a educação, por meio da escola e a serviço do estado, teve a pretensão de uma humanização universal, de estipular um padrão cultural homogêneo e, de preferência, germânico. Em termos culturais, toda e qualquer diferença seria rejeitada.

Somente após 1920 que o conceito de cultura começou a ser questionado e desconstruído por intelectuais de áreas, como a antropologia, a filosofia e a linguística, como resultado de uma crise da Modernidade, compondo “uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são, hoje, compartilhados por estudiosos de diversas disciplinas” (THOMPSON, 2011, p.167).

A cultura passou a ser vista como manifestações que se configuram e reconfiguram ao longo da história e das necessidades dos diferentes grupos sociais. Passamos a conceber não somente uma cultura, mas, sim, culturas. Embora na contemporaneidade o senso comum ainda trate o termo como sinônimo de conhecimento erudito, intelectual e/ou artístico, o antropólogo Da Matta (1981) esclarece que cultura não é um acervo de produções de uma determinada sociedade, um repertório, mas um conjunto de regras estabelecido por um grupo, e somente os indivíduos que dele fazem parte podem atualizar seus significados, por receberem variações e influências externas.

Diante do exposto, podemos compreender que o conceito de cultura é dinâmico, caracterizado por um contínuo processo de construção e desconstrução, o qual possibilita interpretações

sobre nós mesmos e sobre o mundo. É aquilo que adquirimos enquanto membros de uma sociedade plural e que ressignificamos individualmente ou em conjunto, para o enriquecimento do intelecto e do espírito.

Essas significações, de acordo com Laraia (2002, p.68) são processos e resultados estabelecidos socialmente, pois “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Ao tratarmos das significações, Vigotski (2000) nos propõe que os significados das palavras provêm de uma relação indissociável entre o pensamento e a linguagem. O vínculo entre as palavras e seus significados, além de ser um produto, é um processo. Para o autor, o significado das palavras se modifica com as suas reiteraões. Por isso podemos reforçar a dinamicidade do conceito de cultura, ao passo que sua significação tem se atualizado com o decorrer do tempo e com o seu uso nos mais diversos contextos.

Nesta perspectiva, o autor advoga que

O significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado por ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo (VIGOTSKI, op. cit., p.399).

Tendo isto em vista, ao associarmos a teoria do pensamento

e da linguagem ao campo das significações, podemos inferir, de acordo com Vigotski (op.cit), que os significados das palavras são mutáveis, se desenvolvem e são fenômenos de pensamento. Nesse sentido, a carga semântica que as palavras têm depende muito dos contextos nos quais elas são empregadas. Cada sujeito que faz uso de um determinado vocabulário atribui a ele um sentido proveniente de suas vivências e relações sociais, que podem ser moldados e receber influências do meio em que vive, mas também de fatores externos.

Em suma, nossas significações são concebidas através de interações. Nós nos constituímos como sujeitos sociológicos à partir das nossas relações culturais com aqueles que estão em nosso entorno, mas também somos influenciados por um mundo globalizado, em constante transformação.

Nessa perspectiva, “a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p.11).

Isso se dá pelo fato de que, com os avanços tecnológicos e a rápida disseminação de informações, em uma escala global, não podemos mais conceber uma palavra com um significado restrito - como já mencionado. Não podemos mais falar de uma única cultura, pois estas são plurais. Não é possível defini-la como pura, devido às influências globais, mas, sim, como híbrida.

Logo, devemos reconhecer que esta pluralidade cultural, por vezes, delimita “fronteiras” para manter as diferentes culturas vivas, as quais lutam, em uma disputa contínua de poder,

para garantir o seu espaço. Conforme Souza (2014, p.477), “a fronteira demarca as diferenças ao estabelecer o dentro e o fora e ao mesmo tempo precisa dessas diferenças para existir, de modo que, se não há diferença, não há fronteira e vice-versa. (...) é o lugar próprio para o diálogo das diferenças”.

Esta inter-relação é necessária para garantir a visibilidade e a manutenção dos costumes, práticas, tradições e representações da diversidade, haja vista que as comunidades culturais não são homogêneas e possuem suas formas próprias de se manifestar e fortalecer sua identidade.

Nesse viés, Hall (2003) nos explica que:

a “teoria da cultura” é definida como o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global”. A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas (p.136, grifos do autor).

Do mesmo modo, o autor aponta para a questão do multiculturalismo, defendendo que este não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisa já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Segundo Hall (2003), é difícil definir o multiculturalismo, pois este não é um conceito estático, ao passo que, no que tange a cultura, estamos sempre nos recriando e nos renovando.

Ainda, de acordo com o autor, o conceito de multiculturalismo é resultado de uma série de contestações

políticas e da reconfiguração das relações sociais em todo o globo. Entendemos, portanto, que ambos os conceitos – de cultura e de multiculturalismo – são dinâmicos, com aberturas e rupturas influenciadas pelas relações de poder e pelo gerenciamento da diversidade.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois busca entender fenômenos que envolvem seres humanos e as relações sociais, no contexto em que ocorrem e do qual fazem parte. Tomamos por base uma visita de campo, pautada em pressupostos teóricos e nas perspectivas tanto dos pesquisadores quanto dos demais envolvidos, buscando revelar concepções e pontos de vista.

Com caráter exploratório, buscamos trazer à luz alguns conceitos e ideias relacionadas à educação escolar indígena, envolvendo levantamento bibliográfico, de modo a subsidiar as análises das entrevistas não padronizadas. De acordo com Gil (2008, p.27), este tipo de estudo é desenvolvido com o objetivo de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” sobre o qual é difícil “formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

O estudo tem por contexto uma escola indígena da região centro-sul do estado do Paraná. Alguns mestrandos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, participaram de uma conversa informal, em outubro de 2017, com aproximadamente 15 professores, indígenas e não indígenas, e membros da comunidade. A conversa

durou cerca de uma hora e meia.

Além de questões sobre a organização da escola indígena e do seu currículo, buscou-se saber mais sobre aspectos que a tornam diferente das demais escolas geridas pelo estado. Contudo, a maior temática abordada foi sobre as concepções e representações culturais e a prática docente.

Os dados foram coletados, por meio de gravação em áudio, e transcritos posteriormente para possíveis recortes a serem analisados a luz das teorias apresentadas no referencial teórico. Para a transcrição, utilizamos normas do projeto NURC/SP (PRETI, 1999), as quais podem ser consultadas no Anexo A, para manter as características originais da fala dos participantes.

Algumas formas pronominais, advérbios e substantivos presentes nas enunciações dos envolvidos, bem como expressões verbais avaliativas, foram considerados nas análises com o intuito de confirmar e sustentar as reflexões embasadas nas teorias.

Análise de dados

Para apresentarmos os excertos discursivos dos participantes, faremos uso enumerado das iniciais P, quando nos referirmos aos professores não indígenas, e PI, quando fizermos referência aos professores indígenas, possibilitando um contraste. Ademais, destacaremos, em negrito, algumas palavras e expressões para facilitar a interpretação e a análise destas.

Primeiramente, abordamos uma característica que distingue esta escola de modalidade indígena de uma escola

regular, com base no relato dos professores participantes. De acordo com uma professora não indígena (P1), trabalhar na escola consiste em uma troca constante de experiências, vivências e respeito pelo contexto local:

P1: assim da minha parte né éh::: como num todo é uma troca de experiência como a gente vem aqui e o que que é a primeira coisa que depois quando você vai trabalhar numa área indígena? ... onde você tem uma reunião né que a gente tem né você é::: respeitar primeiro a cultura né::: porque eles têm a cultura própria né professor? E a gente que vem de fora não indígena tá::: então você tem que juntar o teu pedagógico com a cultura deles e fazer o negócio andar ... né ... e acredito que os professores indígena também pra nos é uma troca né... (...) o respeito existe muito aqui dentro né não é o que a gente vê lá fora quem trabalha fora sabe que é maçante né ...

Ao usar os pronomes “eles” e “a gente”, como forma de “nós”, P1 faz uma comparação entre os professores da comunidade e os externos a ela. Essa colocação pronominal deixa evidente uma das diferenças desta escola para com as outras. Ainda, o emprego dos advérbios “aqui” e “lá” destacam os dois ambientes descritos pela P1, como diferentes e influenciadores no trabalho.

Esse reconhecimento, que há diferenças locais, evidencia delimitações no plano cultural e social, demarcando fronteiras. Como afirma Souza (2014, p.477), “é o local em que ocorre o contato inicial com a cultura, marcando a passagem para o interior de um ambiente cultural”.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN – “a escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico” (BRASIL, 2013, p.377). A valorização dos saberes e as práticas da

tradição são exemplos dos papéis e significados que este tipo de instituição assume diante da sociedade.

Em consonância com esse apontamento, Veiga-Neto diz que “a cultura funciona como um lugar simbólico; como uma morada, um sentido de pertença e identidade (2003, p.8)”. Isto pode ser muito bem observado, na seguinte imagem, pois os azulejos das paredes da escola foram pintados pelos próprios alunos com símbolos que representam grupos indígenas dentro da etnia Kaingang.

FOTOGRAFIA 1 – REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS



Fonte: Registro fotográfico do autor, 2017.

Quando questionado sobre as palavras na parede, um dos professores indígenas (PI1) explica que a escola possui tais

símbolos para representar as etnias Kame, Pej e Kanhru. Este fato atesta que os saberes específicos do seu povo permeiam o ambiente escolar, fazendo disso mais uma evidência de pertença que configura em um diferencial desta escola.

PI1: então ela já né... ela tem o símbolo cultural né? Acho que deu pra vocês já... observarem um pouco ali que... éh::: o kamé ... ele tem já os traços é::: são os traços... vamos supor o (riscado) que a gente fala né (...) são os grupos de indígenas dentro da etnia Kaingang éh::: a identificação dos grupos... dentro da etnia Kaingang né?

Com o pronome "ela", PI1 faz referência à escola, que possui em suas paredes a identificação das tribos. Já o substantivo "grupos" demonstra que vários saberes são empregados naquele local, que um coletivo de conhecimentos históricos e familiares integra o espaço escolar.

Como afirma Hall (2003), é a soma do inter-relacionamento das práticas sociais que constituem determinados espaços. Com isso, verificamos que, para a comunidade indígena, imprimir os símbolos das famílias na parede é importante para que se sintam e ajam como participantes plenos da realidade que os cerca.

Outra particularidade da escola indígena é que, além da Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras, como o Inglês e o Espanhol, o currículo contempla a Língua materna (Kaingang). O local também atende as séries iniciais, então a língua Kaingang está presente em quatro aulas semanais, da pré-escola ao quinto ano, três aulas semanais, do sexto ao nono ano, e duas aulas semanais, no Ensino Médio.

Conforme as Diretrizes (2013, p.377), o direito à

escolarização nas próprias línguas e a valorização dos seus processos próprios de aprendizagem são exemplos de novos papéis e significados assumidos pela escola.

Ainda com relação ao Kaingang, é relevante destacar que as habilidades linguísticas não são trabalhadas apenas na disciplina de língua materna, mas, inclusive, sempre que possível em outras disciplinas ministradas pelos professores indígenas bilíngues. Além disso, a oralidade também é praticada em casa.

A língua é tratada com muita seriedade pela escola e pela comunidade. O respeito do indígena pelo outro é uma característica de seus costumes, como denotado a seguir:

PI1: Nós temos... éh:: dialetos né diferentes dentro da língua Kaingang né? é como se fosse o português na sociedade né? e assim é também a língua Kaingang (...) isso é cultural né (...) de repente nós vamos receber alunos que vem lá do norte... vamos dizer... a família vem morar aqui na nossa aldeia... eles têm o dialeto diferente (...) nós temos que tá é:: já ter conhecimento disso... pra nós poder trabalhar com esse aluno não é? Senão ele vai achar que a língua Kaingang... nossa aqui não é a língua dele né? éh... mas com certas contribuições né?

Neste trecho PI1 destaca que a língua mãe de seu povo é tão importante a ser ensinada na escola quanto à língua portuguesa ensinada como língua mãe nas outras instituições: “é **como se fosse** o português na sociedade né (...)”. Ao usar os pronomes possessivos “nossa” e “dele”, o professor reconhece que, dentro da sua língua, existem variações linguísticas, e de que estão preocupados em assegurar um espaço para o aluno indígena que vem de fora.

Essa mobilidade de sujeitos apresenta a existência de um “outro”, que carrega consigo um repertório cultural e ideológico

e, neste caso, mais especificamente, uma identidade linguística. Tal sujeito, ao ingressar em um novo terreno cultural, tem sua essência formada e modificada pelos diálogos que as identidades daquele mundo oferecem para ele (HALL, 2006).

Isso nos faz pensar no engajamento dos professores indígenas e na sua preocupação em estarem preparados para os diferentes falares dentro do seu próprio grupo étnico, sendo que, nas nossas escolas regulares, muitas vezes questões de regionalismos, sotaques e variações linguísticas não são levadas em consideração, revelando um despreparo profissional para o trabalho com a diversidade ou uma supervalorização da norma padrão.

Há uma prática pedagógica muito pertinente na escola da aldeia: o professor não indígena passa por uma espécie de processo de avaliativo para ingressar na escola, no qual as lideranças da comunidade são consultadas antes de aceitarem ou não o professor em seu quadro de docentes.

Como exposto no primeiro recorte discursivo de P1, “tem uma **reunião**” na qual se apresenta a escola e suas práticas específicas para os professores que vêm da cidade para ali assumirem aulas. P1 reforça, em forma de justificativa: “porque **eles** têm a cultura própria né, **professor?**”, referindo-se ao diretor da escola, o qual também é indígena.

Segundo ele, os mais velhos tomam decisões e advertem.

PI1: óh... vocês têm que saber quem que vocês tão trazendo pra tá atuando junto com vocês **NÉ** principalmente os não índio **NÉ**... porque se não de repente se trair vocês tá

traindo nós também NÉ... então éh::: essa parceria que a gente tem que ter

Esse discurso relatado, no qual o pronome “você” representa os índios professores e “nós” representa os índios da comunidade, deixa clara a consulta feita pelos membros escolares, principalmente antes de admitir alguém externo. Isso serve como um conselho. É a sabedoria dos mais antigos que prevalece. Por fim, declaram que é uma parceria que “a gente” tem que ter, isto é, indígena e não indígena.

Em consonância com essa prática, no final do ano letivo os professores são chamados para uma conversa avaliativa sobre o trabalho desenvolvido na escola, a qual é considerada muito propícia pelos professores não indígenas, como podemos ver na sequência:

P2: é uma ética de trabalho muito leGAL de trabalhar... assim no final do ano – que eu achei muito interessante da minha parte – dai eles chamam o professor na sala NÉ e vão converSAR... o que você fez de bom que você fez de legal (do) teu trabalho como funcionou... fica a coordenadora o coordenador diretora o cacique liderança... então eles vão ter uma conversa com você... “ah você fez isso tá legal teu trabalho tá assim tá bom estamos gostando ou não estamos gostando”... então EU no meu parecer eu gosto MUIto dessa parte...

Pelas palavras de P2, podemos verificar que esta ação é vista de forma positiva não só por ela, mas pelos demais profissionais, e que não haviam vivenciado esse tipo de diálogo em outros locais de trabalho. Além do seu julgamento, por meio dos adjetivos “legal” e “interessante”, os outros envolvidos na roda

de conversa também revelam suas opiniões com frases do tipo “é feito no **individual**... eu acho assim É ... **exceLENte**”, também falam que não há necessidade de expor, é “em **particular**... é bem **interessante**... é uma coisa **diferente** né porque **não há em outras** escolas então... ajuda a melhorar a prática”.

Com base nessas duas ações, de ingresso e de avaliação, podemos perceber que a escola age em consonância com as DCNs, a qual reconhece como um direito da escola “a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica” (BRASIL, 2013, p.377).

Continuando nesse viés, P3 comenta sobre a visão que tinha antes e depois de iniciar o seu trabalho na comunidade:

P3: eu vou à área indígena como que SERÁ que vai ser trabalhar com eles até simplesmente cumprimentar será que eles cumprimentam assim... porque lá na cidade a gente não tem muito convívio com os indígenas e tal então eu fiquei bem assim encabulada como que vai ser mas assim como foi falado né? uma família NORmal... não tem dizer assim... a não você não é indígena a gente trabalha né::: igual... a gente troca conhecimento

Ao usar o substantivo “família”, a professora não indígena expressa a sua consideração pela escola, revelando a carga semântica que esta palavra possui para ela. Mostra, também, o ideário que se cria quando não se tem conhecimento da diversidade que compõe os espaços da sociedade, pois fica em dúvida: “como será que vai ser trabalhar com eles?”.

Este “eles” indica, novamente, mais uma distinção. Neste caso é a comparação entre os “brancos” e os “índios”. Indica o estranhamento e cria-se um espaço físico entre “lá” na cidade,

e o “aqui”, local de onde se reporta durante a conversa com os acadêmicos.

É aí que reside o reconhecimento da diferença, que existe um “outro”³⁷, o qual deixa de ser um estranho quando o intercâmbio de conhecimentos rompe com as fronteiras antes ideologicamente estabelecidas (SKLIAR, 2003).

Este discurso nos mostra o que foi postulado na teoria por Vigotski (2000); com nossas vivências e experiências, atribuímos novos sentidos para conceitos que, até então, possuíam uma definição, e passam a ser ressignificados.

Quando perguntamos sobre a história do povo indígena, denotamos outro elemento interessantíssimo da prática escolar. Os docentes trabalham com a versão que os livros didáticos de história trazem acerca da colonização, mas também produzem seus próprios materiais, como está posto na seguinte passagem.

PI2: (...) tem os livros que nós também... os professores indígenas também elaboram nos cursos... e a gente trabalha em cima dessas histórias... das ervas medicinais a cultura indígena as comidas típicas (...) é no estado do Paraná inteiro né profesSOR... daí que nem... nós fazemos as nossas produções... as outras escolas fazem a delas... daí depois vai num... num::: seminário lá em Maringá... e todos... cada um apresenta o seu... como tem que ser feito os seus materiais.

Fica claro com as palavras do PI2 que a valorização do local é fundamental para a aldeia e para a formação de seus alunos. É

³⁷ Para Skliar (2003, p.41), “o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós”.

evidente mais uma troca de experiências, conforme referenciado por Thompson (2011). O compartilhamento de conhecimentos é uma forma de preservar as culturas, seus ideais e as realidades regionais, mas também de socializar as experiências de outras tribos, de ter outros olhares sobre o mesmo fato.

Corroborando com PI2, PI1 diz que

PI1: os nossos materiais... tem alguns deles (que) vai ser destinado às escolas indígenas... e o deles pra nós NÉ... é uma troca né (...) são realidades diferentes ... né... ENTÃO a gente tem que também produzir pra que a gente possa... dar continuidade né... do conhecimento... da questão da cultura QUE O ALUNO já traz de casa...

Esse conjunto de saberes produzido pelas outras comunidades, pelo professor e a junção do “que o aluno já traz de casa”, resulta num compendio de informações próprio da natureza das situações de interação, sujeitas à variação cultural. O fato de “dar continuidade” implica na nas relações interpessoais, que propiciam a aprendizagem, mediada pelo discurso (SANTOS, 2012).

Para concluir, perguntamos para os professores indígenas o que a escola representa para eles, como ela deve ser organizada e qual a contribuição dela para os seus alunos. De acordo com PI1

PI1: a escola pra nós tem que estar estruturada dentro daquilo que nós pensamos... que possa trazer um ensino de qualidade... né? pros nossos alunos... né? que eles possam ir lá pra cidade e ir pra outro qualquer local... mas que ele se orgulhe de ser indígena (...) que ele possa dizer eu sou fulano de tal né? eu sou um advogado...eu sou um doutor... eu sou um professor... né? do que talvez de repente ainda nos levarmos aquela visão que

nós ainda estamos sofrendo... nós queremos mudar esse olhar da sociedade né? ... através da escola através do estudo... mas é através da política do governo também das oportunidades (...)

Podemos perceber, portanto, que além dos conteúdos básicos curriculares que qualquer escola possui, a escola indígena busca formar seus alunos dentro dos preceitos de seu povo, pois afirmam que ela precisa estar “estruturada dentro daquilo que nós pensamos”, sendo que o pronome “nós” representa os índios e “pensamos” relativo às suas vivências e sabedoria, construída pelas interações e processos históricos.

Esse discurso também evidencia o que Skliar (2003) postula como “necessidades educativas especiais”, as quais dizem respeito aos problemas que temos em ver o outro, em aceitar, respeitar e tolerar as diferenças culturais e identitárias. O autor também nos coloca que a educação escolar diferenciada, pautada nas especificidades, deve ser mais que uma inclusão curricular ou “o único dia no calendário”, o “estudo do seu folclore”.

Por fim, é relevante notar que PI1 se faz enunciar como docente e também como índio, sendo esta união indissociável. Ele nos explica que deseja que seus alunos se tornem profissionais de diferentes carreiras, mas que não se esqueçam de onde vieram, que se orgulhem de sua origem. Visto que as pessoas pensam que eles “ainda estão sofrendo”, o participante considera papel da escola a conscientização de seus os alunos para que mudem esta visão.

Considerações finais

Procuramos com este trabalho, com um tom de relato de experiência, dar ênfase nas especificidades que compõem uma escola indígena, usando os discursos de professores índios e não índios para revelar características como sentimento de pertença, o saber dos mais velhos e respeito pelo conhecimento deles, a atenção destinada à língua Kaingang como parte do processo de escolarização e repertório linguístico cultural, a reunião de avaliação para entrar na escola e para concluir o ano, a produção de materiais didáticos e o compartilhamento destes, e considerações sobre o que a escola, pautada em preceitos culturais indígenas, representa para seus professores.

Os aportes teóricos nos permitiram entender e perceber *in loco* que o conceito e definição de cultura realmente têm mudado durante o curso da história. Assim, os professores não indígenas que participaram da roda de conversa, e também nós, pesquisadores visitantes, passamos por ressignificações, ou seja, conferimos novos significados e valores às palavras e conceitos, resultando em novas concepções e olhares no que diz respeito à temática deste trabalho.

Após os comentários e análises dos excertos retirados da entrevista, esperamos ter contribuído com a comunidade acadêmica e científica, ao trazer reflexões pertinentes a público, evidenciando a influência da cultura na estruturação deste tipo de escola, mas, principalmente, divulgando o trabalho riquíssimo desenvolvido pelos profissionais da educação que contribuíram com a nossa pesquisa, quebrando alguns paradigmas que ainda estão fortemente presentes na sociedade, com relação à comunidade indígena. Afinal, como afirma Thompson (2011), ao

passo que a sociedade muda, seus conceitos alteram-se também.

Anexo A

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do níveis de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	ao emprestarem os... êh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as Linhas	A. na casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram lá B. [cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem ...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Fonte: PRETI, D. (org) O discurso oral culto. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1999.

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/S nº 338 EF e 331 D2.

OBSERVAÇÕES

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CUCHE, D. **A noção da cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

DA MATTA, R. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** Tradução de Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovík. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PRETI, D. (Org.). **O discurso oral culto**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações; FELCH/USP, 1999.

SANTOS, M. A. **Cultura e interação – sala de aula e diversidade**. Leitura. Teoria & Prática, v.30, p.2316-2326, 2012.

SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista. Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

SOUZA, M. J. **Fronteiras simbólicas – espaço de hibridismo cultural, uma leitura de Dois Irmãos, de Milton Hatoum**. Letrônica, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 475-489, 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 5-15, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA VISÃO DIALÓGICA

Isabela Vieira Barbosa³⁸

Introdução

O objetivo desse trabalho foi nos orientar para o tema “Ser professor na Educação Infantil”, durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, de caráter obrigatório a partir do 5º período do curso de Pedagogia.

Por meio de uma perspectiva metodológica qualitativa, o presente trabalho foi desenvolvido e orientado através de uma observação participante, conduzida e apoiada nos protocolos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (Indicadores de Qualidade/Brasil, 2009), plano de intervenção, materiais didático-pedagógicos, registros fotográficos e um diário de campo.

A intervenção foi realizada em duas etapas, sendo que na primeira, participou apenas a estagiária, fazendo intervenção nas salas de aula, pela revitalização de espaços já existentes. Na segunda etapa, além da estagiária, fizeram-se presentes as professoras da turma, a professora regente, a professora auxiliar e os alunos da

³⁸ Mestre em Educação (FURB) Doutoranda da Universidade Regional de Blumenau (FURB)

turma da Pré-escola. Essas duas etapas foram norteadas por um projeto intitulado “O Circo”, que buscou apresentar um pouco sobre os personagens integrantes de um circo e trabalhar a coordenação motora e fina. A pesquisa teve a duração de cinquenta horas.

Acreditamos que o estágio é um processo fundamental para a formação docente, tendo em vista que o mesmo contribuí para a formação inicial do professor, ao proporcionar o primeiro contato entre o aluno e a aplicação prática de dinâmicas pedagógicas. Além disso, proporciona uma aproximação da teoria e da prática, levando o aluno para dentro do ambiente escolar, não só no contato com os alunos, mas também com os professores, a instituição e o planejamento executado dentro e fora de sala de aula.

Além disso, ao adentrarmos o ambiente educacional, podemos compreender qual é o espaço ocupado pelos alunos e professores, os discursos existentes por trás de toda a execução do trabalho pedagógico e considerar as concepções de infância apresentadas pela instituição.

Assim, ao compreendermos que como educadores somos responsáveis pela criação de estratégias, projetos e experiências que serão desenvolvidos para as crianças e com as crianças, acreditamos em uma visão dialógica de ensino amparada nos estudos do Círculo de Bakhtin (2011) e de Paulo Freire (1969; 1977; 1981; 1996).

O meio ambiente do espaço educacional infantil

A Unidade Pré-Escolar da rede municipal na qual o estágio

foi realizado, está localizada em um bairro de classe média, e foi fundada para atender às famílias do bairro que, até então, careciam de um atendimento em nível de educação infantil nas proximidades.

A escola possui um ambiente adequado às crianças de 4-5 anos. Pois o espaço físico apresentado é bastante amplo, tanto no interior das salas quanto no exterior. Hoje, a escola conta com três salas de aula amplas, além das estruturas já existentes anteriormente. A escola conta com 6 turmas, 2 turmas de Jardim (matutino e vespertino) e 4 turmas de Pré-Escola (matutino e vespertino).

A escola conta também com diversos profissionais. Hoje, a escola possui 4 professoras que atendem às seis turmas, duas delas atuam nos dois turnos, matutino e vespertino. A equipe pedagógica da escola é complementada pela professora de artes, licenciada em Artes, que atua em todas as turmas, matutinas e vespertinas. Uma professora de Inglês, licenciatura em Letras – Português/Inglês, também atua em todas as turmas da Unidade Pré-Escolar. Bem como uma professora de Recreação/Educação Física, que duas vezes por semana atua na Unidade, realizando atividades com todas as turmas.

Além disso, a escola conta uma auxiliar de serviços gerais, uma auxiliar de cozinha e três professoras auxiliares nas salas de aula da Educação Infantil. Outros serviços como nutricionista, jardineiro são oferecidos pelo município, mas não fazem parte da Unidade.

As salas de aula são todas equipadas com um mobiliário que permite as crianças acessarem aos seus materiais, livros e

brinquedos com facilidade. Elas possuem um cantinho com o seu material escolar, estojo, régua, e outros materiais que fica no canto da sala, mas em uma altura na qual todos conseguem ter acesso sem grandes dificuldades. O material escolar dos alunos fica em uma caixa dentro da sala de aula, o que possibilita uma movimentação do material pela sala com maior facilidade, sem precisar equilibrar diversos materiais nos braços e proporciona uma maior organização.

As salas são divididas em cantos temáticos, havendo um canto com brinquedos de montar (lego, brinquedos de encaixe, quebra-cabeças, etc.), fantasias, num outro canto há um espelho junto com alguns brinquedos de casinha, como fogão, pia, etc.. Existe também um cantinho da leitura formado por uma estante com livros na altura das crianças, um tapete e almofadas. Além disso, há o cantinho da informática com computadores na altura das crianças.

As salas possuem 4 mesas com 4 cadeiras cada. Há um tapete no centro da sala para que, ao iniciar as rotinas diárias, a turma possa sentar e conversar, no qual há também a leitura de livros e indicações de atividades. Todas as salas possuem também televisão e DVD para que atividades interativas possam ocorrer. As salas são refrigeradas e possuem janelas amplas para o exterior da sala de aula.

A escola possui tanto um ambiente escolar quanto materiais adaptados para crianças com deficiências, e conta hoje com dois alunos especiais. Um aluno com paralisia cerebral no Jardim - matutino e um autista na Pré-escola - matutino. Dessa forma, as professoras da escola e, principalmente, as professoras de apoio

passaram por capacitação e possuem atividades específicas a serem desenvolvidas com esses alunos, além das atividades desenvolvidas na sala de aula com a professora regente.

A escola está localizada em um bairro de classe média alta, entretanto a sua composição social é formada por uma maioria branca de classe média, e por alguns alunos pardos de classe média-baixa ou classe baixa. A escola é ofertada preferencialmente aos moradores do bairro.

A relação entre a escola e a comunidade é bem próxima, tanto no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e aproveitamento escolar, quanto nas atividades extracurriculares proporcionadas pela escola e nos eventos. Há uma cobrança para que os pais participem da vida escolar das crianças.

As professoras realizam o planejamento semanal/mensal baseado no planejamento anual. As atividades são direcionadas de acordo com as particularidades de cada turma, explorando sempre o lúdico, a motricidade e o cognitivo, despertando sentidos e desenvolvendo habilidades.

Há uma grande integração entre as professoras das diferentes disciplinas. As temáticas abordadas pelas professoras de Artes e de Inglês tratam de assuntos já tratados pela professora regente e são revistos e aprendidos paralelamente nas outras disciplinas. Há, certamente, uma preocupação também com os Parâmetros Curriculares Nacionais, expressa no Projeto Político Pedagógico da Unidade, que é também norteado pelas Leis Orgânicas do Município, que instituem diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino.

Kramer (2006) acredita que a educação infantil tem

um papel importante no desenvolvimento humano e social, compreendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura. Além disso, a escola deve atuar no sentido de favorecer o crescimento e a constituição, promovendo alternativas para a educação infantil que reconhecem os saberes prévios das crianças.

Dessa forma, a escola estudada apresenta uma visão harmônica sociointeracionista, que concorda com a visão dialógica sob a qual analisaremos a prática pedagógica, uma vez que Freire (1996) ressalta que a educação deve ocorrer através do diálogo, e que “Não há inelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p.17). Acredita-se também em uma educação libertadora, que possa possibilitar ao aluno uma forma de alcançar realização pessoal, profissional, mas que, ao mesmo tempo, envolva os sentidos, pois, conforme ressalta Bakhtin, “tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito” (BAKHTIN, 2011, p. 156). A construção dos sentidos e do aprendizado ocorrerá ao mesmo tempo, pois, sem sentidos não há aprendizado, a construção do sentido é o meio pelo qual o aprendizado irá ocorrer.

As atividades desenvolvidas

Com o intuito de compreender um pouco mais sobre as atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar em uma turma de Educação Infantil, recorreremos a uma pesquisa qualitativa,

pois, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.68), “a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação”.

Por meio de uma observação de 8 horas na Unidade Pré-Escolar, podemos compreender e analisar um pouco sobre como esses aspectos relacionados a prática pedagógica e a rotina funcionam.

Desta forma, escolhemos uma turma de Pré-Escola do período matutino na Unidade. Composta inicialmente por 13 alunos, a turma possuía 7 meninos e 6 meninas. Usamos aqui o verbo no passado, uma vez que iniciada a observação, a turma contava com 13 alunos, no entanto ao final da intervenção, a turma passou a ser composta apenas por 11 alunos, tendo em vista que uma aluna foi transferida para o vespertino e outro aluno mudou de cidade. A turma é formada por uma professora com formação em nível médio no Magistério e licenciatura em Pedagogia e uma auxiliar que possui formação apenas em nível Médio.

A turma conta com um aluno especial que sofre de autismo. O aluno possui um acompanhamento fora da unidade escolar e em sala de aula está sempre supervisionado pela Professora ou pela Professora auxiliar. De acordo com os relatos das Professoras que o acompanham desde o ano passado, o aluno chegou a Unidade com muitas dificuldades, especialmente de interação e para realizar atividades. Com o tempo, e a convivência, hoje, o aluno possui poucas dificuldades de interação, apesar de apresentar dificuldades de vocalização, pois interage com os alunos em sala e no parque, de forma supervisionada. As professoras destacam

que esse comportamento mais participativo ocorreu no começo do segundo bimestre, quando o aluno, mais familiarizado com as professoras e os outros alunos, começou a “se soltar”.

Em relação às atividades, o aluno, em alguns momentos, demonstra resistência a executá-las, mas sempre as realiza, mesmo que parcialmente, ou com o auxílio da Profa. Regente ou auxiliar. As professoras destacam que evitam tratá-lo de forma diferente dos outros alunos, por isso, não permitem que ele fique sem fazer as atividades, entretanto, ele as executa no seu próprio ritmo. Elas também admitem que ele se isola em alguns momentos, evitando o contato com outros alunos, em atividades no parque ou em momentos de jogos interativos.

A sala possui um espaço bem amplo, bem iluminado e arejado. Possui portas de vidro que possibilitam às crianças olharem o pátio coberto e janelas que dão para o parque e para a rua.

Dentro da sala de aula, há 4 mesas com 4 lugares cada, coloridas e bem conservadas. Como nem todas as cadeiras estão ocupadas, a professora e a auxiliar conseguem transitar entre as mesas, sentando com os alunos, auxiliando-os de forma bem próxima. Possibilitando assim que as crianças desenvolvam autonomia em escolher, pegar e guardar os mais diferentes materiais em sala de aula.

Todos os materiais em sala de aula estão na altura tanto do campo de visão das crianças como em alturas onde elas conseguem acessar todos os materiais sem muito esforço.

Durante os dois dias de observação, pude conhecer apenas 11 alunos da turma, seis meninas e cinco meninos. Dois meninos faltaram coincidentemente nos mesmos dias que fiz a visita à turma. Assim,

pude conhecer um pouco mais da dinâmica da turma da Profa. Regente através dessa visita.

Além das disciplinas lecionadas pela professora regente, tive a oportunidade de acompanhar uma atividade aplicada pela professora de inglês, que trabalhou com eles os números em inglês.

Para iniciar as atividades do dia, a Professora optou por uma atividade de música, para revisar algumas expressões que eles já haviam trabalhadas em aulas anteriores *“hello” “goodbye” “stamp your feet” “clap your hands”*.

Assim sendo, uma *“atividade cinestésica”*, no nosso entender, será uma atividade que faz uso da sensibilidade física como veículo de percepção da informação, isto é, é toda a atividade de aprendizagem que envolva movimento físico por parte dos alunos com um objetivo concreto de aprendizagem. (FERREIRA, 2012, p. 15).

Aplicada a atividade utilizada, compreendemos que a intencionalidade do trabalho é de contribuir para o desenvolvimento motor das crianças, enquanto é realizada uma atividade de assimilação de conteúdo, por meio do vídeo e revisão do conteúdo utilizado.

Em seguida, fora aplicada uma atividade escrita onde as crianças deveriam identificar os numerais fazendo ao lado de cada signo um desenho representando a quantidade expressa pelo número. Os alunos tentavam localizar os signos, por exemplo o numeral 4, e em seguida precisaram representar com os dedos a quantidade. Para finalizar, foi feita novamente uma

atividade cinestésica-corporal, na qual os alunos possuíam uma amarelinha para pular. Essa amarelinha, possuía os números de 1 a 9. Os alunos jogavam a pedra no numeral 1 e tentavam contar até o 9 pulando.

A intenção da atividade era trabalhar a coordenação motora, pulando em um pé só e nos dois pés, quando requisitado e repetir o número no qual estavam pisando em inglês.

No momento seguinte, os alunos tiveram um tempo de atividades no cantinho da sua escolha, muitos optaram pelo cantinho das fantasias, onde se vestiram de diferentes animais, princesas e personalidades diferentes e interagiram. Nesse momento, pude observar que o aluno que possui necessidades especiais, apresenta uma boa interação com a turma, apesar de algumas dificuldades de fala, e de interação decorrentes da sua deficiência.

Na hora do calendário, todos os alunos se dirigiram ao tapete central, que fica no meio da sala, e contribuíram para completar o tempo, para responder o dia do mês, o mês, o ano e o dia da semana. Na segunda-feira, cada aluno participa, contando o que aconteceu no final de semana, e nos outros dias da semana, a atividade é utilizada para abordar temas que sejam do interesse deles.

Por ser um colégio Municipal, o lanche da unidade é padronizado. Elaborado por uma nutricionista do município, o lanche é realizado na cozinha da instituição pela merendeira responsável e por uma auxiliar. As crianças possuem um tempo para lanche que não inclui hora do parque. Ao terminar seus lanches, elas vão até o banheiro escovar os dentes com seus

“kits” que ficam na escola durante a semana, e que voltam para casa apenas nas sextas-feiras.

Na disciplina de Artes observada, a professora trabalhou com eles Tarsila do Amaral. A obra trabalhada foi “A Cuca”.

A pintora já havia sido trabalhada com os alunos com a obra “Abaporu”. Pelo estudo de “A Cuca”, a professora resgatou os conhecimentos dos alunos, perguntando o que o nome lembrava. Alguns citaram a personagem do programa Sítio do Pica-Pau Amarelo, outros lembraram a comida. A professora em seguida resgatou o quadro anterior já trabalhado, e em seguida eles começaram a trabalhar as figuras apresentadas no quadro. Em todas as atividades realizadas pelos alunos, eles preenchem os nomes sozinhos. Aqueles que ainda têm alguma dificuldade podem utilizar o “crachá” confeccionado com a ajuda da professora para preencher o nome. Em todas as ocasiões, eles preenchem o nome completo.

Tal atividade é apontada pela professora como uma forma de reforço da escrita, ao trabalharem a escrita dos nomes, em especial dos sobrenomes, mas principalmente como uma atividade de afirmação de identidade. Uma vez que, é trabalhado com a turma ao utilizar o nome em atividade e principalmente nos trabalhos de casa, a identidade de cada aluno. Quem são, o que representa o sobrenome, quem são os familiares e o que cada um representa.

Freire (1981) destaca então, a importância de nas atividades pedagógicas trabalhar-se não apenas temas “instrutivos”, ou como o autor fala “salvadores”. É necessário instituir o diálogo para que os alunos possam “conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os

vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 1981, p. 101).

O projeto “circo”

Pautado em um olhar dialógico, as atividades desenvolvidas na 2ª etapa do estágio buscavam, acima de tudo, um olhar para o aprendizado colaborativo, no qual os alunos pudessem trabalhar em equipe e no qual o aprendizado fosse uma construção de uma relação dialógica. Uma vez que acreditamos que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Dessa forma, iniciou-se a intervenção por meio da apresentação do tema da pesquisa: “O Circo”. Com a apresentação de um vídeo, demos início ao tema, pedindo que os alunos assistissem ao vídeo para que tentássemos descobrir juntos sobre o que seria a atividade. Após assistirem o vídeo “O Circo³⁹” da dupla Patati e Patatá⁴⁰, os alunos responderam que iríamos falar sobre “palhaços”, “crianças” e “brincadeiras”.

Dando continuidade à atividade, foi perguntado aos alunos se todos conheciam o Circo. Todos responderam que sim, apontando passeios que haviam realizado com a família, ou vídeos, desenhos e musicais que haviam assistido. Assim, apresentei o tema da pesquisa, dando início aos trabalhos. Em seguida, conversamos sobre a figura do Palhaço. Após a apresentação do vídeo e da conversa inicial, os alunos apontaram

³⁹ Circo da Alegria - Patati Patatá (<https://www.youtube.com/watch?v=tvDZbnDNolM>)

⁴⁰ Patati e Patatá é uma famosa dupla de palhaços.

conhecimentos prévios que possuíam sobre o palhaço. Por isso, destacamos que “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo,” (FREIRE, 1996, p. 26) por essa razão, a importância de questionar os alunos sobre seus conhecimentos prévios, para saber qual é a bagagem que trazem e a partir desse momento, podemos elaborar novos questionamentos e novas práticas.

Após os questionamentos e a conversa com os alunos, foi realizada uma atividade de quebra-cabeças, na qual os alunos fizeram a pintura de um palhaço, e depois realizaram a montagem correta das peças para formar a figura do palhaço.

Nessa atividade os alunos além de trabalharem a coordenação motora fina na pintura da figura, precisaram também trabalhá-la na utilização da tesoura para o recorte das partes, para então realizarem a colagem e montagem da figura. Para finalizar as atividades do dia com o palhaço, foi realizada uma brincadeira na “Boca do Palhaço”, onde os alunos puderam trabalhar a coordenação motora e trabalhar em grupo.

No segundo dia, as atividades se deram após as atividades do dia do brinquedo. As crianças se reuniram no tapete para então darmos início a atividade. Conversamos sobre a atividade realizada no dia anterior, e foram questionados novamente sobre o Circo. A necessidade da conversa surge do fato de acreditarmos que “O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.78). Conversar com os alunos é oportunizar a relação dialógica entre eles e as experiências

proporcionadas pelo ambiente escolar. O aluno, na visão dialógica não é visto como uma folha em branco a ser preenchida, mas um sujeito histórico que traz consigo conhecimentos, valores e conceitos prévios, e por isso deve ser respeitado e ouvido.

Ao conversar com os alunos, questionei-os sobre o que mais conheciam sobre o Circo, além do palhaço e das brincadeiras. Um aluno mencionou “o homem que faz malabares”. E a partir dessa informação demos início a segunda atividade que foi a apresentação de um vídeo sobre malabaristas. No vídeo apresentado, os alunos puderam ver o que era um malabarista, e que tipos de malabares eles são capazes de fazer com bolas, balizas, arcos, etc.

Logo em seguida, demos início à construção de malabares, fazendo uso de bexigas e sal grosso. A construção dos malabares exigia dos alunos o movimento de pinça, uma vez que as bexigas precisavam ser preenchidas com sal grosso. As crianças com os polegares e indicadores, precisavam pegar o material (sal grosso), abrir a borda da bexiga com a mão e jogar o sal dentro da bexiga. Os alunos observaram que precisavam ainda de cuidado ao “jogar” o sal dentro da bexiga, para que não caísse fora, para que assim, o malabar enchesse.

Após a construção das pequenas bolsas preenchidas de sal grosso, para ter peso, foi explicado aos alunos que os balões cheios de gás possuem um peso menor, por isso a necessidade de colocar um peso para lançar a bola.

Em seguida, para trabalhar a habilidade motora, foram realizadas três atividades: a primeira consistia em lançar uma das bolas para o alto e tentar agarrá-la. Após algum tempo, passamos para a segunda atividade, na qual os alunos precisavam lançar a

bola para o alto e bater uma palma. Alguns questionaram como era difícil, outros se empolgaram com os acertos. Na terceira etapa, os alunos pegavam as duas bolas e as arremessavam ao mesmo tempo, tentando novamente agarrá-las.

A necessidade de desenvolvermos a coordenação motora vai além do simples desenvolvimento de uma habilidade técnica ou mecânica, para Fonseca (2009), desenvolver a psicomotricidade de uma criança, é contribuir para o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, mentais, afetivo-emocionais, no ensino-aprendizagem e conseqüentemente, para sua personalidade.

Ao darmos início ao terceiro dia de intervenção, tivemos uma surpresa. A professora da outra turma de Pré-Escola, por motivo de doença se ausentou sem aviso prévio. Dado a esse motivo, a professora regente da turma na qual o estágio estava sendo realizado, propôs realizar a atividade desenvolvida com as duas turmas. A princípio, houve certo receio, mas aceitei o desafio, e as atividades deram prosseguimento. Freire (1996) destaca que a disponibilidade é uma das características essenciais ao educador, pois além de promover o diálogo, é através da disponibilidade que “construo a minha segurança, indispensável à própria *disponibilidade*.” (FREIRE, 1996, p.50 – grifos do autor). Com o auxílio da professora regente, demos início as atividades desse novo dia.

Começamos com uma conversa sobre o Domador de circo. Expliquei que, assim como os cachorros e demais bichinhos de estimação que cada aluno tinha em casa, nem todos os animais do circo já nascem sabendo truques. Alguns alunos falaram de truques e coisas que seus bichinhos sabiam fazer, e assim, demos

continuidade a nossa conversa. Em seguida, foram apresentadas fotos de um elefante de circo. As fotos serviram para demonstrar que alguns elefantes treinados realizavam atividades difíceis até mesmo para pessoas.

“Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor” (FREIRE, 1996, p.33), é uma das necessidades do educador ao propor ao educando uma educação dialógica. “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p.33). Para isso, propomos ao início dessa atividade, e das demais, abordar os temas sempre conversando. Questionando os alunos sobre seus conhecimentos prévios, e instigando-os a refletir sobre o que ainda não sabiam, buscando sempre dar liberdade para questionamentos, e ao mesmo tempo para expressarem suas opiniões.

Dessa forma, ao seguirmos com a apresentação do dia, foi colocado o vídeo “O Elefante”. Muitos alunos já reconheceram a música e inclusive cantaram junto com o vídeo. Outras crianças estavam assistindo o vídeo pela primeira vez. Após a apresentação do vídeo, abordei o assunto falando que o elefante era o animal do circo com qual iríamos trabalhar e que a música seria a forma pela qual iríamos unir o elefante à atividade do dia.

Foi explicado aos alunos como seria realizada a atividade, dividida em duas partes: na primeira parte, os alunos seriam

responsáveis por desenhar elefantes. Cada aluno receberia um número diferente de elefantes para desenhar; na segunda parte, os elefantes desenhados por eles seriam colocados em um cartaz para juntos, montarmos a música do vídeo.]

Em seguida iniciamos a montagem do cartaz. Primeiramente, eles precisavam identificar os números de 1 a 10, e em seguida contar quantos elefantes eram necessários para preencher o número. Em algumas situações, um único desenho já continha a quantidade de elefantes. Em outros momentos, era necessário somar mais de um desenho para alcançar o número de elefantes. Nesse momento foi necessário meu auxílio, pois alguns contavam vários desenhos, outros começavam a contar do “1” novamente ao pegar outra folha. Dessa forma, contamos juntos e sempre que os alunos se perdiam, recomeçávamos apontando sempre o desenho e repetindo o número em voz alta.

Logo após, coletivamente começamos a montar o cartaz pelo título: “O Elefante”. O título foi falado em voz alta e com o auxílio dos alunos colado no cartaz. Para que os alunos se familiarizassem com a palavra, questionei os alunos sobre cada letra que formava a palavra e juntos fomos repetindo. Primeiro expliquei que a letra “O” seria a primeira, afastada da próxima letra porque eram duas palavras diferentes. Em seguida, apresentei a segunda letra, e eles responderam que era a letra “E”. Assim, letra a letra, fomos montando a palavra. Para finalizar essa parte da atividade, os alunos colaram o título do cartaz.

Com os desenhos já separados e contados, e o título colado, cada aluno contribuiu colando um desenho, um número ou

uma das frases que montava a música, sempre com uma leitura coletiva e em grupo.

No penúltimo dia de intervenção, a atividade inicial foi a leitura de um livro “Tem Bicho no Circo” do Ziraldo. Junto com os alunos, além da leitura, fizemos uma discussão sobre os diversos personagens e bichos que aparecem no livro. Questionados sobre os personagens que aparecem no livro, os alunos citaram o Palhaço, o Malabarista – que alguns alunos tiveram dificuldades em lembrar o nome – o Domador e o Mágico. Após a colocação dos alunos sobre o Mágico, introduzi o tema da atividade que viria a seguir.

Foi explicado aos alunos que a atividade do dia seria dividida em várias etapas. Na primeira etapa, os alunos precisariam colorir o coelho entregue. Entretanto, iriam colorir apenas o rosto e as orelhas. Ao finalizar a pintura, o coelho deveria ser recortado, para em seguida preencher o corpo com algodão.

Na segunda etapa, eles receberiam uma folha preta com uma cartola desenhada. Os alunos deveriam recortar o papel e em seguida poderiam colorir, desenhar, enfeitar da forma que preferissem a cartola. O recorte da cartola buscava trabalhar a coordenação motora fina, essencial nessa faixa etária e muito especial nessa turma, tendo em vista que alguns alunos ainda possuem dificuldades em lidar com a tesoura. Dessa forma, atividades que utilizam da tesoura ou que desenvolvem a coordenação motora fina, fazem-se necessárias.

Ao final das duas etapas, os alunos colaram a cartola em outra folha, deixando uma abertura. Colaram os coelhos em um palito de madeira e finalizaram o trabalho. Deixando uma

abertura na cartola para o coelho entrar e sair, como em um truque de mágica.

No último dia de intervenção, as atividades propostas iniciaram novamente com a apresentação de um vídeo. Por meio de uma apresentação do grupo Cirque Du Soleil, foi apresentado aos alunos o personagem do equilibrista. Após uma breve conversa apresentando quem era o equilibrista e o vídeo, os alunos fizeram alguns questionamentos, sobre o “bastão que ele segurava”, sobre “as pessoas assistindo” e sobre o perigo da atividade dele.

Assim, demos início a última atividade. Atividade esta, que era composta de duas partes. Na primeira, os alunos deveriam colar um pedaço de lã em uma folha em branco para representar a “corda bamba”, em seguida, na segunda parte, deveriam desenhar em cima da corda bamba, o personagem do equilibrista.

Após a colagem, o desenho e a pintura do desenho, os alunos preencheram seus nomes completos na folha. Alguns ainda utilizaram dos crachás para preencher o sobrenome. Ao finalizar essa atividade, os alunos foram direcionados para a segunda atividade do dia.

Na segunda atividade, o proposto envolvia habilidades relacionadas a coordenação motora e o equilíbrio. Novamente, ao recordarmos o personagem que atua no circo, os alunos se reuniram para receber as instruções antes de executar a atividade.

A atividade foi dividida em três etapas: na primeira parte, os alunos precisavam andar na faixa reta colocada no chão. Essa atividade buscava trabalhar a coordenação motora dos alunos e

o equilíbrio, uma vez que sempre que saíssem da linha os alunos voltavam para o início.

Na segunda parte, os alunos deveriam percorrer a segunda linha, em zig zag, que estava também no chão marcada com fita. Nessa atividade, a coordenação motora e o equilíbrio também foram trabalhados, com um foco maior para a coordenação. Os alunos comentaram do desafio de manter-se na linha e continuar mudando de sentidos.

Na última parte, o desafio foi redobrado. Os alunos além de andar na linha marcada, deveriam trabalhar em equipe. Um aluno andaria na “corda bamba”, com o auxílio do aluno que viria atrás. Assim como no vídeo apresentado, os alunos perceberam que não só a atenção e o equilíbrio foram exigidos nessa atividade, perceberam que era necessária também, e talvez mais ainda, a cooperação do outro colega. Que deveria respeitar o ritmo do outro, manter o equilíbrio, a atenção e ao mesmo tempo ajudar nas orientações.

Freire (1977) destaca que “a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo” (FREIRE, 1977, p.65). Por isso, a relação entre o aprendizado e as atividades deve estar costuradas por uma relação dialógica, entre professor-aluno, tal como aluno-aluno.

Dessa forma, as atividades foram encerradas, focando na coordenação motora, no equilíbrio, no desenvolvimento de habilidades específicas, na cooperação e na interação entre

a turma. As atividades do Circo serviram para apresentar o ambiente mágico do circo e as diferentes experiências que ele pode proporcionar dando sempre preferência para o trabalho coletivo.

Considerações finais

Ao longo da experiência do estágio, diversas oportunidades fizeram-se presentes. A oportunidade de entrar no ambiente escolar vai além de conhecer os alunos e a instituição, é uma chance de aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos dentro da sala de aula para a vivência do dia a dia. Por um lado, se o fazer teórico é necessário para compreendermos as possibilidades, entender a necessidade da formação, do planejamento e do embasamento teórico, a vivência e a experiência da prática despertam uma reflexão sobre a própria prática, que não só ensina, mas contribui para a busca de novos conhecimentos e formação.

A experiência do estágio veio acrescentar a minha prática uma experiência de sala de aula diferenciada, com o auxílio das professoras, mas ao mesmo tempo, de uma autonomia que exigia planejamento, conhecimento e execução de práticas por mim elaboradas.

Freire (1996) diz que não deve existir uma teoria pedagógica que foque na finalidade da ação educativa, mas que se desprenda da relação entre homem e mundo, por isso, ao elaborarmos as atividades desenvolvidas nesse projeto, buscamos aliar o desenvolvimento motor e cognitivo às práticas

que exigissem também o trabalho em equipe, o respeito ao próximo e a coletividade.

Assim, ao elaborarmos o primeiro plano de ação, tive a primeira experiência de planejamento educativo, elaborando atividades e refletindo sobre as funções de cada uma. Ao colocar o plano em prática pela primeira vez, pude ver que algumas atividades ocorrem como o esperado, outras nem tanto, e assim reelaborava táticas e metodologias para as atividades seguintes.

Por isso, “é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, [...]” (FREIRE, 1996, p. 18). Faz-se necessário que o docente em formação, compreenda que os saberes teóricos não são atemporais e nem sempre serão fixos e imutáveis. Cada momento histórico, cada turma e suas singularidades representará um diferencial, podendo assim fazer funcionar ou não uma diferente atividade.

Por isso, acreditamos que o verdadeiro aprendizado do estágio está na reflexão sobre a própria prática, sobre as atividades elaboradas e no retorno das atividades. Mas também na continuação das atividades, nas conversas e no movimento dialógico construído entre os sujeitos dessa pesquisa buscando ensinar e aprender, uma vez que “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.” (FREIRE, 1996, p. 51)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Maria José Castro. **As atividades cinestésicas como ferramenta de aprendizagem e de controlo da disciplina**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.

FONSECA, Vitor da. **A Psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano**. São Paulo. 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Trad. Rosisca Darcyh de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, v.09, 120-134, out, 1969.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Textos do Brasil, Brasília: n.7, 2000.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO *CAMINHAR E TRANSFORMAR - LÍNGUA PORTUGUESA*

Enedir Silva Santos⁴¹

Introdução

Este artigo visa analisar a representação feminina (ou mesmo sua ausência) no livro didático *Caminhar e transformar - Língua portuguesa*, adotado desde 2014, pela Secretaria Municipal de São José do Rio Preto, um dos municípios mais desenvolvidos do interior de São Paulo, para o público dos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

O intuito é promover a análise em dois âmbitos no interior da obra: o da autoria dos textos que a compõem, ou seja, a mulher com voz de autoria; a representação das personagens femininas nos textos que a integram. O que se pretende discutir a partir disso? Que lugar ocupa a figura feminina e se há presença (ou não) de uma voz que ecoe como referencial de representatividade da mulher no livro didático.

Mas, por que estudar a representatividade feminina em um livro didático que atende aos jovens e adultos que não “tiveram acesso ou continuidade em idade própria” ao Ensino fundamental, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9894/1996? Porque parte considerável do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos de São José do Rio Preto, do

⁴¹ Doutora em Estudos Literários (CPTL/UFMS) Diretora de Escola do Município de São José do Rio Preto

total de 333 (trezentos e trinta e três) inscritos e atendidos em 2019, 146 (cento e quarenta e seis) são mulheres dos 15 aos 82 anos e muitas delas cresceram em lares tradicionalmente patriarcais, sob a orientação de ações e lugares que as limitavam como coadjuvantes e não como protagonistas de suas histórias:

As noções atuais de poder têm se desenvolvido em sociedades hierárquicas de dominação masculina, com base em valores discriminatórios, destrutivos e opressores. Nesse ponto, o empoderamento das mulheres, numa perspectiva mais ampla, pode transpor o âmbito doméstico e se consolidar em esferas públicas, na medida em que a participação delas é ativa em movimentos, conscientização na sociedade, atuação nas instâncias governamentais e também com a criação de organizações da sociedade civil (associações). É preciso compreender que o processo de empoderamento das mulheres tem que desenvolver uma nova concepção de poder, que assuma formas de democracia e poder compartilhado, favorecendo a construção de novos mecanismos de responsabilidade coletiva, da tomada de decisões e de responsabilidades. Entende-se que nenhuma forma de controle é absoluta e, assim, sempre haverá algum espaço, mesmo reduzido, que permitirá a existência de autonomia (CRUZ, 2018, p. 107).

As mulheres atendidas pela Educação de Jovens e Adultos trazem para a escola experiências múltiplas, tanto no que se relaciona às vivências de cada uma, quanto pela construção de sua própria história através dos tempos; além disso, a presença de cada uma delas possibilita um processo de interação ímpar, em que as várias faixas etárias podem dialogar e expandir seus horizontes, reconhecer-se e ressignificar seu conhecimento e suas existências, pois

[...] O conhecimento tem necessidade de reunir. Por exemplo, uma informação não tem nenhum sentido quando ela não está integrada, isto é, vinculada a um contexto e, se possível, integrada em uma totalidade que pode ser um sistema de conjunto. É impossível dar um sentido ao que acontece em Sarajevo ou em Ruanda quando não somos capazes de situá-los em seu contexto histórico, cultural, geográfico, e no conjunto dos problemas da Europa ou do planeta. Em outras palavras, um conhecimento que não seja capaz de relações seria um conhecimento insuficiente (PENA-VEGA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2003, p. 50).

O exemplo dado pelos autores acerca da construção do conhecimento encontra terreno fértil na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, pois no espaço escolar, os alunos trocam suas experiências, ressignificam as informações recebidas e ampliam a capacidade leitora e escritora com outros olhares para a escola, para o aprendizado e para a sociedade.

Nesse sentido, a escola configura-se como um território catalisador para jovens e adultos que voltam aos estudos. É outra fase da vida dessas pessoas, assim como são outros objetivos, frutos da maturidade e da necessidade, que as fizeram retornar.

Muitos são os encontros que ocorrem nesse território, alguns são constituídos por descobertas, outros, por descobrimentos, por isso elementos como o livro didático contribui para a disseminação de um conhecimento crítico e cidadão: ponte mais próxima entre o conhecimento e o público marginalizado da EJA, como apontam Marpica & Logarezzi (2010), é importante que tanto educador, quanto educando compreendam o papel do livro didático enquanto promotor da transversalidade que atua em vários campos do conhecimento, sobremaneira é capaz de

inserir-se no processo de formação identitária.

Consoante a tais ideias, é preciso que o livro didático seja um caleidoscópio de vozes em que os alunos se vejam representados, que ele seja um instrumento de ligação entre a escola e a sociedade. Para isso, as muitas vozes que a compõem devem ser legitimadas a fim de que os alunos encontrem textos que abordem as diferenças e semelhanças, as evidentes multiplicidades sociais derivadas das vivências.

Desse modo, pretendemos analisar *Caminhar e transformar – Língua Portuguesa* para observarmos se as mulheres, número considerável na Educação de Jovens e Adultos, podem encontrar-se representadas nos textos que compõem o livro didático, haja vista que os trabalhos existentes nos mostram um cenário que versa sobre a aquisição da leitura e escrita, mas não da representação de gênero. Importa destacar que tal análise viabiliza também a leitura crítica do material sob as óticas do empoderamento e do lugar de fala feminino, questões relevantes para o contexto social a que essas mulheres pertencem.

Ser aluno de EJA: a busca pela educação escolarizada

A parcela da população atendida pela EJA possui características bem palpáveis: baixa ou média condição financeira, trabalhadores terceirizados ou ocupando empregos que não exigem muita qualificação, pessoas em disfunção idade-série, entre outros aspectos. Em seu artigo, intitulado “Mulheres da educação de jovens e adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical”, Maria Guiomar Ribas evidencia

que a maioria das mulheres que retoma os estudos são ou foram casadas, são domésticas, faxineiras e seus relatos mostram que em seus percursos de vida, muitas mulheres de classes populares “enfrentaram situações diversas de discriminação de classe, etnia e gênero que minimizaram ou mesmo destituíram a possibilidade de estudar quando crianças e jovens” (RIBAS, 2014, s/p.).

Como se observa, são relevantes os motivos que levaram muitos brasileiros a interromper a escolarização, dentre eles, a escassez de acesso, as condições de trabalho, a migração em busca de melhores oportunidades. Todavia, é preciso fazer uma ressalva, há uma lacuna no processo de escolarização, não na aquisição de conhecimento de mundo e vida. São variadas as motivações para o retorno, nesta nova fase trata-se de uma necessidade pungente de obter escolarização, posto que não possuir escolaridade é uma das condições de marginalidade social, conforme aponta Stela Piconez:

A educação escolar de jovens e adultos pode contribuir com a ampliação do exercício pleno da cidadania. Como cidadãos membros de um Estado e cumpridores de suas obrigações, aos sujeitos com escolarização incompleta é negado um dos direitos fundamentais: o direito ao processo de escolarização (PICONEZ, 2002, p.97).

O público da EJA é extremamente vulnerável aos fatores internos e externos que o caracteriza: feridos pelas situações de marginalização, veem na dificuldade de assimilação dos conteúdos ministrados um problema grave para a continuidade e conclusão dos estudos, não raras vezes, a descrença em si e em seu potencial é

um grande dificultador para permanência e conclusão dos estudos. No caso específico das mulheres, as demandas de trabalho dentro e fora de casa, muitas vezes as relações familiares, dentre elas, o companheiro, as impedem de continuar seus estudos mesmo depois de adultas. Ainda assim, a escola tem um papel preponderante na construção cidadã dos alunos, como demonstram os relatos de Ribas (2014):

A relação dessas estudantes pesquisadas com a escola demonstrou-se intensa. Suas falas sugerem que a EJA representa um espaço de aprendizagem e prazer; lugar onde se sentem acolhidas e estimuladas a superar dificuldades na esperança de ressignificar sua posição na vida social. O respeito e apoio mútuo mostram-se prevaletentes nesse cenário, cujos indivíduos parecem ter em comum a vontade de aprender e compartilhar conhecimentos.

Presente neste panorama desafiador, o livro didático, encarado como um elemento de aproximação entre o conhecimento e o aluno, configura-se como uma importante ferramenta na condução da aprendizagem, mas também como valioso veículo de conscientização quanto ao exercício da cidadania, pois ele não se restringe apenas aos aspectos pedagógicos e as suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos estudantes. É importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que produz valores da sociedade em relação a sua visão de ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento (FRISON et al., 2009, s/p.).

Entretanto, para que o livro didático cumpra essa função, é preciso que ele esteja concatenado com a realidade dos alunos, estabelecendo um diálogo que o represente de coletiva, diante do

panorama escolar e, individualmente, diante do panorama de suas vivências, como esclareceu Bakhtin:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele está determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence (BAKHTIN, 1981, p. 112).

As condições reais de enunciação ou estão longe do conteúdo do livro didático, ou apenas são margeadas/estereotipadas por ele, principalmente quando se percebe a predileção pela linguagem e pela visão hegemônica do dominador: por dominador, entende-se a linguagem que denota poderio econômico, social e cultural, ligando-se ao culto – âmbito a que não pertence a grande maioria dos os alunos; pela visão, compreende-se aquela que, diante do panorama real, insiste em sedimentar o lugar subalternizado, oferecendo apenas informações que formem o aluno para o mercado de trabalho, sem despertar-lhe a necessidade de crescer em outros aspectos, dessa forma, negando-lhe a equidade.

É esse olhar atento que se precisa ter quando se emprega o livro didático em qualquer sala de aula, ainda mais na EJA. Nesse lugar, os alunos já se veem, conscientemente ou não, num lugar de silenciamento e exclusão. Logo, os textos, discursos escritos, que o compõe devem reverberar no sentido de valorizar o público e suas experiências, agregando-lhes um conhecimento que parta de sua

realidade, mas que lhe mostre que há muito além disso, questões que ecoarão diretamente em sua representatividade.

Caminhar e transformar: o livro didático

O livro didático é um, talvez o mais utilizado, instrumento constante nas salas de aula brasileiras. Muitas vezes, constitui-se como único recurso pedagógico que o professor tem para trabalhar.

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. O meio impresso exige atenção, intensão, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intensão e promover a leitura (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 1).

Essa presença constante no cotidiano do aluno faz com o livro didático receba olhares bastante diversos, entretanto, a maioria os profissionais vê nesse aporte pedagógico um instrumento valioso para aquisição do conhecimento. Na sala de aula, percebe-se que o discente da EJA manuseia o livro com grandes doses de curiosidade, lendo com bastante atenção cada trecho intermediado pelo professor.

Um primeiro olhar que o trata como um material de ensino consolidado, não deve afastar a ideia, utilizada por Amaral

(2005), de que ele parte do lugar de ensino, mas não se resume a ele; é resultado de várias interações discurso-reflexivas que atuam diretamente no modo como o currículo será articulado junto aos estudantes.

No verso da capa do livro *Caminhar e transformar* existe uma sucinta apresentação geral dada ao aluno:

Este livro é seu!

As escolas da rede pública de ensino e as entidades parceiras de alfabetização recebem, periodicamente, as obras referentes ao **Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLD EJA**, adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação, após criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, para que educadores e alunos contem com materiais de qualidade física e pedagógica [...] (s/ autoria, 2013, verso da capa, negritos do original).

A apresentação contextualiza de onde o material veio, quem o forneceu e sob quais cuidados, destacando que as escolas recebem os livros, ou seja, são os recursos federais que custeiam os livros.

Caminhar e transformar foi distribuído pelo Ministério da Educação à Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto em 2014 e faz parte de uma coleção homônima, que contempla algumas disciplinas do Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte e Ciências.

O exemplar analisado neste trabalho foi organizado por Priscila Ramos de Azevedo Vieira, publicado em 2013 pela editora FTD e diferente de alguns exemplares distribuídos

pelo Ministério da Educação, este material é consumível, isto é, permanece com o aluno mesmo findado o ciclo em que esteja matriculado, como aparece em destaque na citação acima.

A unidade de Língua Portuguesa possui 256 páginas e está dividida em 4 unidades compostas por 4 capítulos cada. No quadro abaixo, para melhor visualização, detalhamos as unidades, seus capítulos e os gêneros textuais trabalhados em cada um.

Quadro 1

Unidades temáticas	Capítulos	Gêneros textuais
1 – Identidade e diversidade: Iguais e diferentes	1. Atenciosamente....Um abraço....Saudações – um estudo de cartas.	- Carta.
	2. Cordelista, o rei do verso ritmado.	- Cordel.
	3. Quem foi, quem é, quem será...	- Biografia/Autobiografia.
	4. Mito e identidade.	- Narrativa.
2. Aqui é o meu lugar: Meio ambiente e sustentabilidade	1. Crônica: entre o jornalismo e a literatura.	- Crônica.
	2. Quem conta um conto aumenta um ponto.	- Conto.
	3. Versos, rimas e estrofes.	- Poema.
	4. Propaganda e persuasão.	- Propaganda.
3. Trabalho e transformação: O mundo do trabalho.	1. O trabalho em foco.	- Reportagem/ charge.
	2. Diálogos entre campo e cidade.	- Reportagem/poema.
	3. A escolha da carreira	- Entrevista/currículo.
	4. Trabalho e qualidade de vida.	- Reportagem.
4. Mundo cidadão: Cidadania e direitos humanos.	1. Vozes do Brasil.	- Entrevista.
	2. Diálogo entre tempos.	- Reportagem/poema
	3. Registrado a vida.	- Reportagem/regulamento de concurso.
	4. Leituras do mundo.	-Artigo de opinião

QUADRO ELABORADO PELA AUTORA.

O quadro, aliado às considerações de Marisa Lajolo, permite-nos observar que o livro atende a algumas demandas da população de EJA, pois “é a partir do conhecimento que já tem do mundo em que vivem que os educandos poderão construir os conhecimentos nos quais os livros didáticos e as escolas devem iniciá-los” (LAJOLO, 1996, p. 5).

Caminhar e transformar trabalha com temáticas cotidianas da vida dessa população que, em geral, é economicamente ativa e está inserida na sociedade de várias formas, todavia num processo inverso ao do proposto por Lajolo para o caminhar estudantil: o aluno da EJA traz consigo o conhecimento vivencial e está em busca do conhecimento escolarizado e, a partir disso, da legitimação de seu espaço e voz como sujeito letrado.

Observa-se no quadro acima que as unidades temáticas contemplam a realidade do público da EJA, pois, tratam sobre a diversidade, o meio ambiente, o trabalho e a cidadania. Mas, elas são suficientes para que os alunos se reconheçam como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias? A estruturação dos capítulos contribui para além da aquisição do conhecimento linguístico, para a reflexão crítico-cidadã?

Na estrutura básica de cada capítulo são apresentados na primeira página os objetivos, geralmente interpretação do texto proposto, produção textual do gênero introduzido e trabalho com questões gramaticais. Há também, distribuídos ao final de cada capítulo, um mural em que constam sugestões de filmes e livros sobre a temática abordada. Ou seja, as respostas para as questões do parágrafo anterior podem estar introjetadas nos textos que compõem cada capítulo, entretanto é preciso um

olhar atento do professor, enquanto mediador, para provocar o despertar da consciência crítica.

Embora haja certa variedade quanto aos gêneros trabalhados, passaremos a analisar a presença ou ausência da autoria feminina e do modo como as mulheres são representadas (ou não são) no livro didático.

A (des)valorização da autoria e das personagens femininas: o silenciamento estrutural implícito em *Caminhar e transformar*

Neste subtítulo, procuramos explanar, mesmo que brevemente, os gêneros textuais que permeiam os capítulos de *Caminhar e transformar – Língua portuguesa*, buscando encontrar a autoria e as personagens femininas e, posteriormente, discutirmos se a ocorrência da (des)valorização da voz feminina é uma forma de alcançar representação ou trata-se da exclusão e, conseqüentemente, da negação dessa voz.

Entendemos que a palavra e a linguagem manifestam relações de poder, sabemos que não basta garantir a presença da voz feminina para que haja representação, mas que é preciso ocupar os espaços legitimados socialmente, dentre eles, as páginas do livro didático, pois “essa ampliação do espaço feminino torna-se viável à medida que a mulher toma posse da linguagem, para muitos de valor pouco compreensível e, para outros, base de identificação do homem cultural, enquanto ser simbólico (VIANA, 1995, p. 13).

Há muitas outras vozes que precisam aparecer nos livros

didáticos, principalmente, as das minorias, que no contexto da EJA, são maioria, uma vez que é preciso conferir visibilidade àquelas e àqueles, cuja voz sempre foi ignorada por não pertencerem aos estereótipos sociais majoritários, inclusive o de escolarizados.

Tomemos a primeira unidade de *Caminhar e transformar*, intitulado “Identidade e diversidade: Iguais e diferentes”. O capítulo inicial do livro parece promover certa reflexão sobre a miscigenação do povo brasileiro, reconhecendo as semelhanças e diferenças que o formam em vários aspectos, segundo a autora:

Os quatro capítulos que compõem esta primeira unidade vão levar você a perceber alguns elementos da identidade brasileira.

Teremos a oportunidade de estudar cartas, mitos africanos e indígenas, poesia de cordel, biografias e autobiografias. Certamente encontraremos, na sala de aula, histórias pessoais com as quais nos identificaremos, mas também perceberemos como somos diferentes (FERREIRA, 2013, p. 11).

Pela temática de valorização identitária, compreendemos que esta primeira unidade propiciaria certa visibilidade para as questões que envolveriam o feminino, tais como a formação da identidade de gênero, o papel da mulher na sociedade, entre outros. Um dos recursos poderiam ser os textos que a compõem:

Quadro 2

Gênero textual	Autoria
Carta: “Carta de caminha: “a certidão de nascimento do Brasil””, p. 13.	Oscar D’Ambrosio
Excerto de carta, p. 14.	Machado de Assis
Cordel: Poesia, p. 23.	César Obeid
Cordel em versos, p. 25-26.	Moreira de Acopiara

Cordel: A descoberta do cavalo, p. 32.	Severino José
Excerto da biografia de Pelé, p. 41.	Ismael Lopez
Excerto da biografia de Roberto Carlos, p. 41-42.	s/autoria
Excerto da biografia de Cora Coralina, p. 42-43.	s/autoria
Excerto de autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz, p. 44	Bartolomeu Campos Queiroz
Excerto da biografia de Carolina Maria de Jesus, p. 45	José Carlos B. Meihy; Robert M. Levine
Narrativa: O dia em que o arco-íris estancou a chuva, p. 55-56.	Reginaldo Prandi
Narrativa: Orixanlá cria a terra, p. 59-60	Reginaldo Prandi

QUADRO ELABORADO PELA AUTORA

Como se observa no quadro acima, dos doze textos componentes deste capítulo, apenas dois deles: “Excerto da biografia de Cora Coralina” e “Excerto da biografia de Carolina de Jesus” tratam diretamente sobre mulheres, aliás, duas autoras representantes das condições sociais que muitas alunas da EJA enfrentam diariamente.

Algumas particularidades se fazem notar nos textos biográficos sobre essas mulheres: o excerto sobre Cora Coralina foi retirado do site www.jornaldepoesia.jor.br/cora.html3#bio e não há referência a sua autoria. O texto destaca a trajetória da autora brasileira desde suas raízes familiares até sua viuvez e a necessidade de sustentar os filhos. Além disso, traz como informação relevante a pouca escolaridade que não foi um dificultador para que ela escrevesse desde muito cedo.

Apesar de ter cursado somente as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, começou a escrever os seus primeiros textos aos 14 anos de idade, publicando-os em jornais locais. É dessa época seu primeiro conto, *Tragédia na roça*.

[...] Ao completar 50 anos de idade [...], assumiu o pseudônimo de Cora Coralina e, aos 77 anos, publicou seu primeiro livro, *Poemas dos becos de Goiás e Estórias mais*.

Onze anos depois compôs *Meu livro de cordel* (s/autoria, 2013, itálicos do original).

O texto sobre Carolina Maria de Jesus foi escrito por José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert M. Levine. O enfoque sobre a trajetória da autora recai sobre sua condição social, mas observa-se o que chamaremos de apagamento classificatório da figura de Carolina Maria de Jesus. Primeiramente, há no texto uma referência secundária ao fato de que ela fosse negra “Descendente de africanos”, o que favoreceria a identificação de muitos alunos também negros e pertencentes a uma camada pobre da população; resume-se a caracterização da autora ao adjetivo “ímpar”, sem, por exemplo, destacar a linguagem empregada em suas obras. Também não se faz menção a outros livros escritos por ela e que alcançaram reconhecimento, no texto, os autores se referem apenas a *Quarto de despejo*, de 1960: eis o apagamento.

O caráter classificatório se evidencia, por exemplo, na repetição da palavra “favela”: os autores abrem o texto dizendo que Carolina morava em uma favela e escreveu um livro de muito sucesso, a seguir, reutilizam a palavra favela para mencionar o lugar onde ela criou os três filhos, por último, esclarece que depois de trabalhar como empregada doméstica, tornou-se catadora de papel na favela do Canindé. Além da repetição da palavra favela que acaba classificando a escritora como pobre e marginalizada, características socialmente disseminadas; os autores também enfatizam o fato de Carolina ser mãe, aliás, mãe solteira de três filhos, classificando-a com certo tom pejorativo

intensificado pelo isolamento do termo por travessões no interior do parágrafo, como se vê no trecho abaixo, em que se discrimina o fato de serem pais diferentes:

Carolina Maria de Jesus foi uma figura ímpar. Viveu sozinha, com três filhos – um de cada pai – em uma favela na cidade de São Paulo, desde 1947. [...] Trabalhou na roça desde muito cedo. [...]. Já em São Paulo, na favela do Canindé, como catadora de papel e mãe de três filhos, escrevia folhas e folhas de histórias reais e imaginadas [...] (MEIHY; LEVINE, 1994, p. 17).

Enfim, como se pôde averiguar, não há nenhum texto de autoria feminina no primeiro capítulo e aqueles que tratam sobre mulheres, o fazem de forma bastante comprometida com uma ótica patriarcalista, isto é, valorizam os papéis socialmente instituídos e idealizados, como o da mãe. Dessa forma, contribuem para que os estereótipos continuem sendo mantidos.

A unidade 2 trabalha, explanada no quadro 3, propõe com um diálogo entre o jornalismo e a literatura a partir do gênero textual crônica.

Quadro 3

Gênero textual	Autoria
Crônica: À meia luz, p. 71.	Marília Rocha
Crônica: A outra noite, p. 72.	Rubem Braga
Crônica: Da utilidade dos animais, p. 77-78.	Carlos Drummond de Andrade
Conto: Herói, p. 88-89.	Moreira de Acopiara
Poema: Num planeta enfermo, p. 105-106.	Carlos Drummond de Andrade
Cartaz: Propaganda 1, p. 119	s/autoria
Cartaz: Propaganda 2, p. 122	s/autoria

QUADRO ELABORADA PELA AUTORA

Diferente da unidade 1 em que não temos autoria feminina, nesta, o texto inicial foi escrito por uma mulher. Trata-se de uma crônica escrita por Marília Rocha sobre a diminuição da iluminação pública no distrito de Joaquim Egídio, na cidade de Campinas. A crônica seguinte, *A outra noite*, cujo autor é Rubem Braga, também trata sobre a noite/iluminação, ao lado do texto do autor, consta uma nota sobre ele. Ao lado da crônica da autora, não.

Sobre o autor

Rubem Braga (1913-1990) nasceu no Espírito Santo e viveu boa parte da sua vida no Rio de Janeiro. Suas crônicas são marcadas pela imagem coloquial e pela temática simples (s/a., s/d, p. 72).

Na crônica de Carlos Drummond de Andrade, a personagem feminina é a típica professora: paciente e acolhedora, bem distante da imagem real do docente, “Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a” (ANDRADE, 2013, p. 77).

Ao propagar tal imagem, percebe-se certo incentivo dado pelo texto literário à consolidação de estereótipos sociais femininos, pois a tia é retratada como uma figura responsável pela transmissão da afetuosidade, antes mesmo de executar seu papel profissional que é o de ensinar. Dessa maneira, o exemplo da personagem feminina retirada da crônica de Drummond ilustra o que Funck (2011) aponta como problema não pela representação em si, mas pela forma como essa representação afeta os modelos

de conhecimento e relacionamento, com vantagens para alguns e desvantagens para outros.

E é por essa razão que temos necessidade de entender o discurso, a linguagem em uso, não como um sistema transparente de significação do mundo, mas como o próprio instrumento de sua construção, pois o processo pelo qual adquirimos conhecimento é discursivo (FUNCK, 2011, p. 69).

A desvantagem da manutenção desse estereótipo é que a ênfase dada à afetuosidade liga-se também à falsa ideia do “ensinar por amor”, afastando-se do real comprometimento do educador com o ensino-aprendizagem, além de marginalizar e desabonar, as lutas históricas pela valorização salarial dos professores brasileiros. Consoante a tais desvantagens, acrescenta-se o fato de termos uma profissão ligada ao feminino pela docilidade, muito mais que pela competência de ensinar.

Entretanto, a conquista que a voz feminina almeja na contemporaneidade vai muito além da ocupação do lugar que lhe fora delimitado, na crônica de Carlos Drummond de Andrade, a atmosfera escolar. Desconstruir os estereótipos comportamentais que ainda norteiam o modo como a sociedade vê a mulher constitui-se como uma contribuição para a representatividade, visto que transpõem-se os limites e amplia-se os horizontes.

Quadro 4

Gênero textual	Autoria
Reportagem: Vou trabalhar de carro todos os dias, p. 136.	Luiz Guilherme Gerbelli; José Maria Tomazela
Reportagem: Os fluxos migratórios no Brasil, p. 150.	Amanda Polato
Poema: Morte e vida severina, p. 154.	João Cabral de Melo Neto
Entrevista: Arqueóloga desde menina, p. 164.	Cathia Abreu
Reportagem: Modelo de trabalho: a vida na gaiola, p. 182	Thomas Jr. Wood.

QUADRO ELABORADA PELA AUTORA

O mundo do trabalho é o enfoque da unidade 4. Como se vê no quadro acima, há dois gêneros textuais diversos, reportagem e entrevista, escritos por mulheres

Mais do que isso, embora a reportagem que abre o capítulo seja escrita por homens, o assunto está diretamente voltado às mulheres, pois evidenciam melhorias ocasionadas pelas mudanças econômicas na profissão das domésticas.

A escolha dos autores para conduzir o texto é um diálogo entre as palavras das empregadas domésticas M. M. A e M. E. X. N. e situações palpáveis que demonstram tais melhorias, desde o título do texto “Vou trabalhar de carro todos os dias”, que denota além da aquisição do veículo, certo poderio econômico na manutenção do meio de transporte; até o oferecimento de oportunidades de estudo e lazer que os filhos dessas mulheres, “Eles estudam. Já fizeram curso de informática e pretendo fazer a matrícula deles no inglês” (GERBELLI; TOMAZELA, 2013).

Embora tenha como foco expor a melhoria das condições de vida do trabalhador doméstico, nota-se que o texto é construído num misto de ironia e realidade que também colaboram para manter a sustentação do lugar social ocupado por essas mulheres.

Onde reside a realidade? No perfil das domésticas. Evidencia-se no texto um estereótipo bem comum daquelas que exercem essa profissão, em sua maioria, são mulheres de certa idade, mães, sem escolarização completa e que recorreram a esse trabalho por ser a única opção:

Trabalhar como empregada doméstica foi a maneira que M. encontrou para se sustentar e dar uma boa condição para os filhos depois que se separou do marido. “Na época, eu não tinha estudo, precisava pagar o aluguel e sustentar os meus filhos. Não tinha muita opção e o que apareceu foi o trabalho de diarista” (GERBELLI; TOMAZELA, 2013, p. 136).

Delineado o perfil, o texto emprega um tom irônico para evidenciar que as melhorias econômicas desaguam em direitos, mas o mais importante são os bens adquiridos, talvez devido a certa revolta escondida no subterrâneo de cada um de nós, afinal, tratam-se de figuras subalternizadas que ascendem social e economicamente. Por trás da notícia econômica, a desvalorização pelo trabalho predominantemente realizado pelo sexo feminino ainda é retroalimentada e banalizada, pois como aponta as pesquisas de Silva e Queiroz

Os resultados apontam que a categoria constitui uma atividade pré-capitalista, centrada na mulher/mãe/trabalhadora e com valor de uso, subordinada e oprimida pelo capital/patrão, que culmina em déficit de direitos, desigualdade de rendimento desvalorização profissional e discriminação sociocultural. Além disso,

em decorrência dos preconceitos sociais que ainda são inerentes a essa categoria profissional, muitos domésticos repudiam tal labor e se envergonham de exercê-lo (SILVA & QUEIROZ, 2018, p. 200).

Originariamente publicado na Revista Nova Escola, em agosto de 2009, o excerto do texto “Os fluxos migratórios no Brasil”, de Amanda Polato, trata a questão do fluxo migratório brasileiro em seus aspectos geográficos, mas também culturais e econômicos. A abordagem escolhida pela autora utiliza vários dados obtidos de outras publicações e contraria a ideia de que a migração é sinônimo de problema social “Ideias como essas distorcem a imagem dos migrantes, gente que faz parte da construção da economia e da cultura do nosso país” (POLATO, 2013, p. 151).

O excerto de Polato dialoga com “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, pois o poema também aborda a migração, todavia, a linguagem poética trata da dor do pobre migrante, um rosto entre muitos, aliás, mais um rosto cuja esperança dribla a dura realidade.

Ambos os textos estabelecem relações sobre a temática abordada pelo capítulo – o trabalho e mantém um diálogo em que, resguardadas as características linguísticas de cada gênero textual, o enfoque é no trabalhador que migra em busca de uma melhor qualidade de vida.

O gênero entrevista, de autoria de Cathia Abreu, atua na questão representacional em duas frentes: texto escrito por uma mulher e sobre uma mulher. A redundância do substantivo mulher reforça a importância disso para a estudante da EJA, pois

até esse momento da análise, é o único texto em que uma mulher é representada sem qualquer tom pejorativo ou deslegitimizante.

Numa análise sobre o lugar de fala e o poder que a linguagem assume, principalmente na empunhadura dos ideais do feminismo negro, Djamilia Ribeiro tece comentários muito pertinentes para a perquirição que fazemos nesse trabalho, pois trata do empoderamento a partir do lugar de fala:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência (RIBEIRO, 2017, p, 64).

Nesse sentido, Cathia Abreu ocupa o lugar de autoria e referencia outra profissional, atribuindo-lhe uma carreira de sucesso. Há um empoderamento advindo da exemplificação de ambas que mostra às alunas que a ascensão profissional feminina é uma alternativa possível a suas realidades, além disso, que o conhecimento escolar pode viabilizar essa ascensão.

Como a autora faz isso? Esmiúça numa breve introdução o percurso formativo da arqueóloga Maria Beltrão, conferindo importância a toda a trajetória da entrevistada: “A menina cresceu mantendo o interesse pelo antigo: tornou-se arqueóloga, uma cientista que estuda a cultura e os costumes de povos que viveram na Terra há milhares de anos”. (ABREU, 2013, p. 164)

Entretanto é preciso fazer uma ressalva, embora o texto seja visto por esse viés do empoderamento feminino, como

originalmente foi publicado na revista Ciências Hoje, destinada a crianças e adolescentes, a linguagem busca fascinar seu leitor mirim, afastando-se um pouco dos interesses do adulto da EJA, como se pode comprovar a partir de algumas questões: “Quando criança, a senhora pensou em ter outra profissão?/ A senhora pensa em escrever outros livros para crianças?/ O que a senhora diria para as crianças que pensam ser um dia arqueólogas?” (ABREU, 2013, p. 165-166)

O uso da linguagem não causa prejuízo extremo à representação do gênero, mas distancia um pouco os leitores, afinal os alunos de EJA não se identificam com o público da revista Ciências Hoje, o que nos leva a questionar, sem resposta ainda, por que a escolha de um texto com essa linguagem para o livro que atende a uma parcela particular?

Diferente do texto de Abreu, a reportagem que fecha o capítulo, “Modelo de trabalho: a vida na gaiola” traz uma crítica ao ambiente de trabalho coletivo que de acordo com Thomas Jr. Wood dificulta o processo criativo do trabalhador.

O quadro 5 apresenta os gêneros textuais da última unidade do livro didático e aborda a temática da cidadania, o que é muito importante para os alunos da EJA que muitas vezes se veem excluídos da sociedade por não possuírem a escolaridade que o status social aponta como desejável para alcance do sucesso.

Quadro 5

Gênero textual	Autoria
Entrevista: Mais atenção às lutas indígenas, p. 196.	Italo Nogueira
Reportagem, Direitos previstos pelo Estatuto do Idoso ainda são desrespeitados, p. 213.	s/autoría.
Reportagem: As leis sobre diversidade, p. 227.	Meire Cavalcante
Artigo de opinião: Internet e fraude, p. 240	Moacyr Scliar
Artigo: Você faz a diferença, p. 244.	Marisa Lajolo

QUADRO ELABORADA PELA AUTORA

A unidade quatro aborda a questão da cidadania que é aberta pela entrevista de Italo Nogueira com a advogada Joênia Wapichana, líder indígena indicada ao Prêmio Nobel da Paz em 2005. Para analisar o *modus operandi* do entrevistador, tomamos o conceito de lugar de fala desenvolvido por Amaral (2005) e também utilizado por Ribeiro (2017) e o adequamos ao suporte livro didático, isso porquê, originalmente, o artigo de Amaral aplica o conceito aos lugares de fala em jornais populares:

Quem fala, além de enunciar uma sentença, está envolvido em situações nas quais o seu discurso possui um valor. Existe um mercado de sentidos no qual as falas desfrutam de valores diferenciados. A fala, para ser levada em consideração e ser escutada, deve ter legitimidade (AMARAL, 2005, p. 107).

Na esteira dos estudos de Amaral (2005), chama a atenção o modo com a entrevista é construída, primeiramente, porque temos uma mulher em posição de liderança sendo entrevistada por um homem, algo que apareceu pela primeira vez em todo o livro didático, depois por termos uma personalidade

que representa dois grupos cujo discurso é constantemente deslegitimado socialmente: as mulheres e os indígenas.

O discurso de Joênia ecoa em defesa das causas indígenas, colocando-se como um contraponto às ações governamentais morosas que não atuam na garantia dos direitos dessa parcela da população. Mais do que isso, o fato desse discurso aparecer no livro didático, suporte consolidado para geração educacional, o legitima perante a comunidade de EJA corroborando com os dois sentidos acima especificados: por ser mulher e exercer liderança, por ser indígena e lutar por direitos de sua comunidade.

Perguntada sobre a importância de sua indicação Nobel da Paz e sobre a sensibilização da comunidade não índia, Joênia se posiciona com firmeza:

O primeiro ponto é tornar visível a própria questão indígena no cenário mundial, em relação os direitos humanos, sensibilizar um pouco o mundo para os índios.

[...] Ainda existe muita discriminação quanto aos indígenas e aos direitos deles, principalmente em relação ao que já foi garantido pelas leis do país. [...] Há uma demora muito grande na demarcação das terras indígenas, atos de violência, crianças morrendo de fome. Há terras indígenas já reconhecidas, mas não existem políticas públicas para o desenvolvimento de projetos nas comunidades, como é o caso de Mato Grosso (WAPICHANA, 2005, p. 196).

A firmeza a que nos referimos no parágrafo antes do discurso de Joênia é notada em todo o texto da entrevista, uma vez que ocorre uma valorização do discurso publicado no suporte livro didático, em consonância, evidencia-se também o respeito à postura da entrevistada e ao seu lugar de fala, posto que “a fala é

o que exprimimos com a palavra e está associada a uma situação concreta, trata-se do discurso proveniente de um lugar”. (AMARAL, 2005, p. 108)

O lugar de fala de que parte Joênia Wapichana é a margem, assim como o aluno da EJA, visto que ele está à margem da sociedade escolarizada, desse modo, ao publicar o discurso da advogada indígena, mesmo que no primeiro momento e conscientemente não se identifique com a causa defendida por ela, após reflexão é possível perceber que há uma luta pela igualdade de condições. Afinal, ao regressar à escola, busca-se aprendizagem e, conseqüentemente, equidade.

As duas reportagens seguintes que tratam sobre o Estatuto do Idoso e a Lei da Diversidade também abordam os direitos de duas parcelas da população: os idosos e os portadores de necessidades especiais. No contexto do livro didático, atuam como informação que gera consciência, logo, estimula a cidadania por negar o silêncio que relega essas duas parcelas à exclusão. Não há, em ambas, resquícios de identidade de gênero, mas contemplam a representatividade dessa população que se encontra facilmente nas salas de EJA.

O artigo de opinião de Moacyr Scliar, quarto texto da unidade, discute sobre os benefícios da internet e as modificações que ela causou na vida de todos, inclusive suscitando fraudes no ambiente escolar. O artigo de Scliar detém-se a essa temática e não há menção a gênero em seu texto.

No mesmo caminho vai o texto de Marisa Lajolo sobre o leitor, a leitura e os livros. A autora apresenta em tom bem coloquial, visto que originalmente o texto foi publicado em um

blog, o paradoxo entre a valorização social da leitura e a ideia de que os brasileiros leem pouco: “Pesquisas recentes sugerem que no Brasil se lê, sim. Só que não os autores e os livros que os especialistas acham que deveriam ser os mais lidos e os mais apreciados”. (LAJOLO, 2013, p. 244)

Quanto à representação feminina, se por um lado o texto não traz informação relevante para a temática do gênero, por outro contribui para que a autoria feminina seja disseminada, o que, indiretamente, é algo muito benéfico para o processo identitário.

Considerações finais

O livro didático é um importante suporte para as aulas, por vezes e dependendo da realidade de cada lugar, o único suporte disponível. Por ser tão importante e um dos instrumentos que pode ser escolhido pelos professores por meio do Programa Nacional do Livro Didático, é preciso estar atento não apenas ao conteúdo curricular, mas ao tipo de educação que ele propaga. Isto é, o livro didático contribui para que uma visão social se perpetue como único discurso possível e correto? Apenas aqueles que têm a voz legitimada aparecem nas páginas como autores ou personagens das histórias?

Retomando as considerações de Amaral e transpondo-as para a análise do livro didático “cada publicação torna visíveis determinados atores e representa o popular de maneira diversa” (AMARAL, 2005, p. 105). Pensemos o público da Educação de Jovens e Adultos, aqueles que não tiveram acesso à escolarização

no tempo certo, este público precisa ver-se representado, até para sentir-se motivado a continuar. Nesse sentido, compreende-se que há um grande perigo na aparente inocência na elaboração do livro didático: o de excluir o educando, sedimentando seu lugar como subalterno, subjetivamente minando sua identidade. Como isso é possível: negando-lhe as chances de ver-se representado, de encontrar textos escritos por quem está fora do cânone, mas que se identificam com eles, trazendo textos em que predomine uma visão exclusivista e pejorativa, ou criando a impossibilidade de vislumbrar-se como autor/personagem de uma história.

Em *Caminhar e transformar* observamos que há uma variedade de vozes que são legitimadas pelo suporte livro didático, todavia como essas vozes se articulam? Preponderantemente, em textos escritos por homens. Autores consolidados pelo cânone como Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Moacyr Scliar. Textos que não abordam diretamente a questão do gênero, mas subjetivamente, tratam de maneira pejorativa a autoria e a figura feminina, como ocorre no texto sobre Carolina Maria de Jesus e as reportagens sobre as domésticas.

Poucas vozes femininas, algumas destituídas de qualquer menção à questão de gênero aparecem, o que faz necessário que o professor atue como mediador de uma reflexão que questione e valorize o papel da mulher, pois é preciso ler por trás das linhas.

Referências

ABREU, Cathia. Arqueóloga desde menina. In: FERREIRA, Priscila R. de Azevedo. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013. p. 164-166.

ANDRADE, Carlos Drummond. Da utilidade dos animais. In: FERREIRA, Priscila R. de Azevedo. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

CRUZ, Maria Helena Santana. Empoderamento das mulheres. Inc. Soc., v.11 n.2, Brasília-DF, jan./jun. 2018, p.101-114. Disponível em: revista.ibict.br/inclusao/article/download/4248/3732. Acesso em 19 ago. 2019

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista da pesquisa**, ano 5, v. 3, n. 1, ago/2007- jul/2008. Disponível em: <http://ceres.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf> Acesso em 10 mar. 2019.

FRISON, Marli D. et.al. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis**, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/425.pdf>> Acesso em 20 ago. 2019

FUNCK, Susana Bórneo. O que é uma mulher? **Revista Cerrados**, vol. 20 n. 31, Brasília p. 63–74, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/8252/6249>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

GERBELLI, Luiz Guilherme. TOMAZELA, José Maria. Vou trabalhar de carro todos os dias. In: In: FERREIRA, Priscila R. de Azevedo. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, v. 16 n. 69, Brasília, jan./mar. 1996, p. 2-9. Disponível

em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>>. Acesso em 10 ago. 2019.

LAJOLO, Marisa. Você faz a diferença. In: FERREIRA, Priscila R. de Azevedo. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciências e Educação**, v. 16, n. 1, Bauru – SP, 2010, p. 115-130.

MEIHY, João Carlos B.; LEVINE, Robert M.. Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus. In: FERREIRA, Priscila R. de Azevedo. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PICONEZ, Stella C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

POLATO, Amanda. Os fluxos migratórios no Brasil. In: FERREIRA, Priscila R. de Azevedo. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

RIBAS, Maria Guiomar. Mulheres da educação de jovens e adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. **Educação em revista**. n. 53 Curitiba July/Sept. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36585>. Acesso em 20 ago. 2019

SILVA, Priscila de S.; QUEIROZ, Silvana Nunes de. O emprego doméstico no Brasil: um olhar para o “trabalho da mulher” na perspectiva histórica e contemporânea. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, n. 49, Julho/Dezembro de 2018, p. 188-204.

VIANA, Maria José Motta. **Do sótão à vitrine: memórias de mulheres**. Belo Horizonte: UFMG, 1995

WAPICHANA, Joênia. Mais atenção às lutas indígenas [22 jul. 2005]. Entrevistador: Italo Nogueira. In: In: FERREIRA, Priscila R. de Azevedo. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013.

TEATRO, ESCOLA E LEITURA: REFLEXÕES SOBRE PRINCÍPIOS, DESENCONTROS E UMA JUSTIFICATIVA PARA O TEATRO NÃO ALCANÇAR COM PLENTITUDE O ESPAÇO ESCOLAR⁴²

Fabiano Tadeu Grazioli⁴³

Introdução

São diversos os contextos em que a atividade teatral pode ser concebida: teatro na educação, teatro empresa, teatro profissional, teatro amador, teatro terapêutico, entre tantos outros. Segundo o pesquisador Gilberto Icle (2001, p. 60), o processo de construção do conhecimento no teatro é o mesmo em qualquer um desses segmentos, pois o conhecimento que pretende-se construir ao realizarmos um espetáculo é da mesma

⁴² Uma versão mais simplificada deste texto foi publicada na Roteiro, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), v. 33, n. 1, p. 07-24. A referência completa encontra-se nas Referências do capítulo.

⁴³ *Doutor em Letras (UPF)* Professor da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI) e da Faculdade Anglicana de Erechim (FAE)

natureza que o conhecimento produzido em uma aula de teatro, em uma oficina de teatro livre, seja com crianças, adolescentes, idosos ou operários.

Para Icle, é necessário não separar o teatro na educação dos outros segmentos teatrais e atribuir a ele objetivos específicos para sua configuração no contexto escolar. O autor insere em sua análise a ideia de que as diferentes manifestações do teatro na sociedade nascem dos diferentes contextos em que esta arte se apresenta: “Se pensarmos que o fazer teatral é uno e único, subsidiado pelos mesmos princípios, teremos, então, uma idéia inequívoca de que todas as formas do fazer teatral, incluindo o teatro profissional, o teatro experimental, o teatro na educação e na psicologia, são inserções do fazer teatral em diversos contextos.” (2001, p. 60). E, concluindo, afirma que “o teatro, como linguagem artística, é idêntico, em seus princípios, tanto para o ator quanto para o professor. As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, nesse sentido, os princípios teatrais já prevêm uma adaptação de procedimentos a cada um” (2001, p. 60)

A partir das considerações do autor, entendemos que a escola é um dos contextos em que essa linguagem artística pode se fazer presente. As mudanças operadas ocorrem no nível dos procedimentos específicos que ela exige, mas não nos princípios gerais da atividade teatral. Desse modo, é importante destacar, inicialmente, que os objetivos que apresentamos para sua configuração no meio escolar são também os mesmos que sustentam essa atividade em qualquer contexto. Tendo isso presente, organizamos o capítulo de modo a discorrer,

primeiramente, sobre os princípios do teatro na educação e, em seguida, sobre o afastamento da atividade teatral significativa do contexto escolar, momento em que relacionamos a atividade dramática à questão da falta de espaço e metodologias para a leitura do texto dramático na escola, tema presente nas nossas escritas acadêmicas desde o início dos estudos em nível de Pós-Graduação, que culminaram na defesa de nossa tese de doutoramento⁴⁴, em março deste ano, na qual estabelecemos o conceito de *dramaturgia* impressa para a leitura da criança.

Os princípios gerais do teatro na escola

Os princípios que amparam a presença da atividade teatral no contexto escolar são diversos e, na medida em que são assimilados, o lugar da arte dramática na escola pode ser compreendido e, a partir desta compreensão, garantido. O princípio elementar, de acordo com vários autores, concebe a atividade teatral como canalizadora de múltiplos e distintos elementos que, postos em ação, vão proporcionar ao ser humano o crescimento global.

Segundo Helena Barcelos (1975, p. 30), a arte dramática “desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como, concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo.” Isso acontece, conforme Barcelos, na medida

⁴⁴ GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Percursos criativos na concepção de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juquero: a dramaturgia impressa para a leitura da criança. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2019. 204p.

em que “o indivíduo – criança, adolescente ou pré-adolescente, vivencia os mais diversos modos de comportamento humano: chora, ri, luta, agride, indaga e descobre uma série de valores.” (1975, p. 30). De acordo com a autora, reafirmamos a capacidade de a atividade teatral operar em aspectos distintos do comportamento humano, afetivo e cognitivo (o que se relaciona diretamente ao crescimento global, por meio da prática de ações também distintas. Portanto essa é uma das razões para a criança se aproximar da arte dramática, o que também garante a sua configuração no contexto escolar.

Nesse sentido, os já tão conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁵ (ensino de primeira a quarta série) registram que “na atividade teatral a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio” (BRASIL, 1997, p. 84). Ampliando as considerações de Barcelos, os PCNs mostram a credibilidade da arte dramática no sentido de conjugar elementos considerados muitas vezes opostos, tais como o raciocínio e a percepção, propondo um movimento livre de um a outro, capaz de proporcionar o desenvolvimento global da criança. Essa propriedade também é destacada por Marli Sitta e Cilene Potrich:

O teatro é uma arte de caráter revolucionário e transformador. Por permitir ao ser humano a

⁴⁵ Embora tenham surgidos outros documentos nas últimas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (ensino de primeira a quarta série e ensino de quinta a oitava série), contribuíram sobremaneira para o entendimento do sentido e da necessidade da linguagem teatral na escola. Considerando o teor das abordagens, mesmo numa reescritura do texto original, consideramos importante continuar fazendo referência aos referidos documentos.

possibilidade de ver e de se ver, de falar e de se escutar, de pensar e de se pensar, consciente de si e de sua ação, é capaz de dar sua contribuição para resgatar o ser humano em sua totalidade - corpo, mente e espírito - na educação, de forma criativa e espontânea (2005, p. 142).

A ideia de que o teatro contribui de forma significativa na vida do ser humano, numa perspectiva global e integradora, também é desenvolvida por Joana Lopes (1975, s.p.), que caracteriza o teatro como uma forma de “educação tridimensional”. Essa expressão, de acordo com a autora, refere-se à preocupação básica com a associação entre raciocínio-emoção-sensibilidade. Segundo ela, trata-se de “uma educação que se fundamenta na percepção e no conhecimento corporal (corpo forma tridimensional no espaço) e nas suas relações como matéria flexível aplicando racionalmente para construir e exprimir a verdade de um grupo social” (1975, s.p.). Sendo o ser humano resultado da integração do raciocínio, da emoção e da sensibilidade, a autora atribui à educação um processo tridimensional. Dessa forma propõe um teatro-educação não mais veículo, mas um desenrolar dramático que, vivido, participado, criticado, seja elemento catalizador de um processo “não escolarizado” que ultrapasse o caráter meramente pedagógico que muitas vezes lhe é atribuído.

A partir das colocações dos autores, afirmamos que a arte dramática é capaz de influenciar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da essência humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória. Esses predicativos permitem-nos inferir que a atividade

teatral no contexto escolar pode existir enquanto um conjunto de elementos que, integrados, têm contribuição exclusiva para dar ao ser humano. O dinamismo que transparece por essas características faz da arte dramática um caminho seguro para o desenvolvimento amplo e integrado do ser humano.

Incluídos aos autores que tratam dos princípios teatrais de modo a valorizar a integração dos diversos elementos constitutivos do ser humano, sem desvencilhá-los uns dos outros, encontramos aqueles que assinalam alguns princípios que, embora existam como uma combinação, podem ser pensados e analisados isoladamente, cada qual trazendo à atividade teatral uma parcela fundamental de contribuição ao desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, os PCNs (ensino de primeira a quarta série) afirmam:

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividades de desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas (BRASIL, 1997, p. 84).

Orientados por esse documento, tratamos de alguns princípios de forma isolada, com o objetivo de apresentarmos reflexões específicas sobre eles. Assim, destacamos a arte dramática na escola a partir do processo de socialização que por ela perpassa, como promotora de um ser humano crítico e consciente; como uma atividade de caráter estético, com habilitação para ser mediadora eficaz entre a realidade e a

experiência estética; e como uma linguagem específica, que a escola pode e deve ajudar a compreender.

O primeiro aspecto, já observado nos PCNs, refere-se à socialização, que está diretamente relacionada à convivência e à integração que sabemos existir na prática da arte dramática, tendo em vista qualquer um de seus contextos. Referindo-se à experiência teatral como integradora de diferentes realidades, Icle estabelece o seguinte princípio:

O teatro, em qualquer contexto, poderia assegurar ao indivíduo e ao grupo a possibilidade de um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, na eminência de ser o resultado da interação de princípios comuns em realidades particulares (2001, p. 60).

O autor vê, no teatro, um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, no qual realidades particulares se fundem a partir de princípios comuns. Essa possibilidade também é apontada pelos PCNs (ensino de quinta a oitava série), ao assim afirmarem:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando como um modelo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre as situações do cotidiano (BRASIL, 1998, p. 88).

O documento privilegia a oportunidade que os sujeitos envolvidos na prática do teatro têm de se conhecerem e confrontarem suas diferentes culturas. Ambos, Icle e os PCNs reservam ao teatro a possibilidade da intensa troca entre os sujeitos participantes, a qual visualizamos em todos os

subcontextos da atividade teatral, desde a aula ou a oficina, onde há troca entre alunos e professores e entre os alunos entre si, até a apresentação de um espetáculo teatral, onde a troca se dá entre os artistas e a plateia. Portanto abrir espaço para o teatro na escola, em qualquer uma de suas interfaces, é possibilitar a integração e a troca entre os sujeitos envolvidos, sejam eles sujeitos que jogam, que aprendem ou que ensinam técnicas teatrais ou que apresentam ou assistem a um espetáculo do gênero.

Além da oportunidade de interação entre os indivíduos, outro aspecto da arte teatral na escola que convém destacar é o fato de esta arte proporcionar o crescimento consciente dos sujeitos, articulando nesse processo características como a flexibilidade e a segurança. Nesse sentido, os PCNs (ensino de quinta a oitava série) apontam a experiência teatral como responsável pela ampliação das capacidades de dialogar, negociar, tolerar e conviver com a ambiguidade. A versão do referido texto para o ensino de primeira a quarta série certifica essa qualidade da arte dramática:

No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção (BRASIL, 1997, p. 84).

Com base nesses aspectos, podemos afirmar que a atividade teatral contribui para a construção de um ser humano mais completo, não no sentido de oferecer à escola e à

sociedade um homem pronto, acabado, delineado e puro, como o sistema educacional muitas vezes parece pretender, mas um ser flexível e ambíguo e, justamente por isso, capaz de conviver com a ambiguidade do Outro e com a diversidade, característica intrínseca da comunidade escolar. Tal possibilidade é vislumbrada por Barcelos:

A arte deve comunicar sua mensagem, o seu conteúdo, não como simples meio de comunicação do indivíduo, mas como reflexo ou reflexão de uma sociedade. Na Educação, a Arte também ultrapassa os limites da sua função meramente comunicativa e fica a serviço da formação do educando, provocando nele um conhecimento de si mesmo, do mundo que o cerca, da época em que vive e da cultura à qual pertence (1975, p. 34).

A autora atribui à atividade teatral funções que vão muito além da transmissão de conteúdos, fazendo-nos perceber, por meio da sua prática, a possibilidade do desenvolvimento humano numa perspectiva particular que, depois, ascende para uma dimensão maior, considerando a condição espacial, temporal e cultural dos sujeitos. Desse modo, a arte dramática na escola é um elemento que proporciona o crescimento cultural a partir do espaço, da época e, principalmente, da cultura dos envolvidos, apontando, a partir desses elementos, para a possibilidade de a pessoa ver e compreender os fatos e a vida de outros lugares, de outros pontos de vista, de outras culturas, tal como orientam os PCNs (ensino de quinta a oitava série):

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens propiciando informações que lhes dêem melhores opções culturais e na interpretação

dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade (BRASIL, 1997, p. 89).

Temas como a justiça e a solidariedade estão vinculados ao teatro por poderem servir de argumento para o texto e o espetáculo ou, então, por permitirem a interação ou a convivência entre os envolvidos na prática dramática, sejam eles escritores e leitores, professores e alunos, diretores e atores ou artistas e platéia. Vivenciadas ou tematizadas essas questões, quando miradas através do prisma da arte teatral em qualquer uma de suas instâncias, ganham uma dimensão superior, o que propicia a compreensão da realidade.

Podemos relacionar ao crescimento consciente uma idéia já levantada pelos PCNs (ensino de primeira a quarta série), ao relacionarem a atividade dramática à aquisição de autonomia: a contribuição desta arte na formação de sujeitos capazes de agir e pensar sem coerção. Esse propósito do teatro também é apontado pela versão de quinta a oitava série dos PCNs, quando este documento sugere que a prática teatral pode oferecer condições melhores ou mais claras de compreensão e interpretação da realidade.

Autonomia e clareza são características importantes, quando o indivíduo precisa selecionar os produtos culturais com os quais entrará em contato. Em sintonia com essa necessidade tão presente na cultura contemporânea, Sitta e Potrich afirmam que

o teatro pode tornar os educandos pessoas mais confiantes em si próprias, com mais segurança e respeito pelos seus sentimentos e também pelo sentimento dos outros, com capacidade para pensar sobre o que lhes é imposto pelos meios de comunicação de massa. A arte pode fazer isso: abrir caminhos para que as pessoas se tornem mais críticas e mais sensíveis, dando sentido e significado ao que realmente tem importância neste borbulhar de criações da pseudo-arte da indústria do entretenimento (2005, p. 115).

As autoras atribuem ao teatro a capacidade de discernimento do que é humana e culturalmente útil dentre o turbilhão de informações que o indivíduo recebe diariamente. Essa característica projeta-se, porque o teatro, em qualquer uma de suas interfaces, propõe uma vivência mais verdadeira e concreta neste ponto, levando enorme vantagem sobre o cinema e a televisão. A interpretação, alicerce do espetáculo teatral, tanto para o ator quanto para o público, revela-se como uma experiência comunal, viva e direta. De acordo com Domingos Oliveira (1989, p. 2), “teatro é o homem diante do homem. Nenhuma outra atividade, talvez a guerra, demonstra de modo mais inequívoco os valores da colaboração.” Portanto a encenação teatral, embora constitua uma encenação, ou seja, uma aparência tramada pelos artistas, tem a capacidade de se fazer revelar como verdadeira. E, mesmo em se tratando de uma arte primitiva, se comparada aos avanços tecnológicos relacionados à arte de nossa época, o teatro apresenta-se ideologicamente menos contaminado pelos ideais consumistas e utilitaristas do que a televisão e o cinema comerciais.

A assimilação do que é rico e útil culturalmente também

é destacada pelos PCNs (ensino de primeira a quarta série): “O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com seus grupos (BRASIL, 1997, p. 84).

De acordo com essas considerações, inferimos que a arte teatral pensada como ferramenta de crescimento pessoal vai desencadear atitudes autônomas e conscientes nos jovens, levando-os a repensar e avaliar suas escolhas pessoais e culturais e, quem sabe, optar por serem consumidores ou produtores da verdadeira arte, ou seja, da arte que possibilite sua emancipação e seu crescimento.

Aos princípios da atividade teatral já apresentados, podemos acrescentar outro aspecto: o caráter estético da arte teatral, elemento que possibilita entendê-la como mediadora eficiente entre a realidade e a experiência estética. Não apartamos a experiência estética advinda do contato com o teatro das demais experiências estéticas para afirmarmos a sua importância, pois uma vez reconhecido seu significado na formação dos sujeitos, vale salientar que todas as manifestações artísticas que possibilitem a fruição estética devem ter seu espaço garantido na escola e na sociedade. Vários são os vieses da atividade dramática pelos quais essa experiência pode se efetivar. A leitura do texto dramático, a recepção do espetáculo teatral e a participação no processo de encenação, como atores, diretores ou técnicos, são situações distintas do seu desenvolvimento, mas estão dispostas no mesmo grupo, uma vez que todas elas

possibilitam ao indivíduo uma interação significativa com a estética teatral.

A experiência estética é assim definida por João Francisco Duarte (1998, p. 91): “Uma suspensão provisória da casualidade do mundo, nas relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação.” Para o autor tal experiência está relacionada à possibilidade de o ser humano perceber o mundo e a vida através do olhar sensível e subjetivo que a arte lança sobre ele, o que requer que essa experiência seja compreendida como uma necessidade do ser humano, e não como uma mera possibilidade dentre as diversas vivências a que ele está sujeito. O reconhecimento do valor estético se dá a partir da apreensão do belo, sobre o qual Duarte nos coloca:

O belo não reside nem nos objetos, nem na consciência dos sujeitos, mas nasce do encontro dos dois. Nasce no momento em que a separação sujeito-objeto se dissolve; nasce quando cessa a percepção prática (EU-ISSO) e irrompe a “relação”, ligando sujeito e objeto numa mesma estrutura (1998, p. 91).

Embora a experiência estética parta de um impulso individual, pois é a partir da vontade ou da capacidade do sujeito que ela se efetiva, o autor aponta, como fundamental para sua realização, o contato e a posterior fusão entre a obra e o fruidor. É a partir dessas experiências que a relação do indivíduo com o espaço com o qual ele se relaciona torna-se mais intensa e significativa, pois lhe possibilita interagir significativamente com as diversas formas artísticas.

Sitta e Potrich tratam da experiência estética na atualidade por meio da educação e do conhecimento pelo sensível:

A estética não está restritamente ligada ao “belo” e, muito menos, ao senso comum, onde tudo é permitido sem uma reflexão séria sobre a relação das pessoas com os acontecimentos do mundo. Passa assim a ser compreendida como uma reação a qualquer acontecimento do mundo físico que estimula o sujeito sensorialmente, reunindo tanto uma teoria de fruição e recepção quanto uma teoria do sensível. Portanto, as propriedades estéticas são também sensoriais, e nelas o conhecimento é adquirido através dos sentidos, não apenas pela razão (2005, p. 104).

Para além do belo e do senso comum, as autoras validam a experiência estética como uma atividade constante, visto que o ser humano pode ser estimulado, sensorialmente, por diversas ações ou manifestações artísticas inseridas em diversos contextos, inclusive nos meios de comunicação de massa. Portanto o ser humano precisa ser “educado” esteticamente para, desse modo, perceber e reagir frente às propostas estéticas do cotidiano, desfrutando da possibilidade de escolher os produtos culturais que desejar, tendo a garantia de o fazer dentre aqueles que realmente contribuam, de algum modo, para o seu crescimento.

No ambiente escolar, a experiência estética bem-sucedida desperta e estimula o conhecimento por meio de um processo baseado na atuação dos sentidos e não somente pela razão. Investindo nesse processo, a instituição escolar estaria em sintonia com o que prevê Mário Gennari:

Desde o ponto de vista de uma pedagogia da cultura, da língua, da ciência, da história e da religião se encontram dentre os possíveis fatores que influenciam a formação do homem. Porém essa formação da personalidade humana só será completa com a educação da dimensão estética (1997, p. 97).

Gennari caracteriza a experiência estética como fator determinante na formação humana. Sem ela, há o risco de formarmos uma visão do homem e do mundo simplificada e reduzida, que abre espaço, tão -somente, ao preconceito e à manipulação.

A experiência estética está intimamente relacionada ao contato com as diversas linguagens artísticas, e a recepção satisfatória das mesmas depende da compreensão das especificidades da linguagem em questão. É nesse ponto que podemos relacionar a experiência estética à recepção da linguagem teatral, quarto princípio a ser associado ao teatro na escola. Para isso, partimos da definição que Fátima Ortiz apresenta para linguagem. Segundo ela, “significa o potencial incomensurável de elementos que podem servir ao homem para ele expressar idéias e sentimentos” (1997, s.p.).

Ao assim se referir, a autora revela dois aspectos fundamentais acerca do tema: os elementos de uma linguagem, ou seja, o conjunto de sinais visuais ou sonoros que a compõe, e o processo de comunicação que esses elementos estabelecem. Vale destacar que é através dos elementos específicos de cada linguagem artística que o processo de comunicação se estabelece, e cada um deles funciona como veículo de significação. No caso específico da linguagem teatral, são diversos os elementos que

precisam ser assimilados, a fim de que deles se abstraíam os seus significados: o texto, a interpretação, os cenários e figurinos, a sonoplastia e a iluminação. Quanto à linguagem cênica, ou seja, a somatória desses elementos, que permite ao artista se expressar no palco, Ortiz assinala:

A busca desta linguagem se faz através da escolha da forma que irá expressar o que deve ser dito. Direcionar, elaborar ou definir esta linguagem significa também organizar a atenção do público: a figura humana, os sons, a cor, o espaço, a luz, as palavras, idéias e emoções convivem simultaneamente num espetáculo e a organização, ou direção, de tudo isso obedecerá a dois referencias:

Formal - Que são os elementos audiovisuais do espetáculo.

Narrativo - Que é aquilo que vai se desenvolvendo ou acontecendo (1997, s.p.).

Forma e narrativa devem chegar ao público de tal modo imbricadas que, aos olhos deste, não seja permitida uma separação de ambas. Interagir com a linguagem cênica ao nível do espetáculo é gozar de condições (intelectuais e estéticas) que possibilitem a percepção desse cotejo, bem como da sintonia dos elementos cênicos com a proposta da montagem. A razão de conhecer a atividade teatral a partir da linguagem específica que ela articula justifica-se, porque promove a capacitação necessária para a interação entre teatro e espectador. E assim, capacitado para a recepção da linguagem cênica, o público consegue fazer da experiência teatral um momento rico e intenso.

O afastamento da atividade teatral significativa da escola

brasileira

Apresentados os princípios que norteiam a atividade teatral na escola, cabe-nos tecer algumas considerações a respeito do seu afastamento do contexto em questão. Vários autores já se interrogaram na perspectiva de compreender os motivos que distanciam as práticas teatrais significativas do contexto escolar e suas respostas convergem para a mesma conclusão: o sistema educacional aplicado nas escolas, de modo geral, apresenta-se formatado e engessado em metodologias, conceitos e atitudes que corroboram para o referido distanciamento.

Os impasses metodológicos estão atrelados principalmente à utilização do livro didático ou da apostila que, embora possam ser escolhidos dentre vários autores e editores, seguem uma linha uniforme, possuindo basicamente a mesma forma, um mesmo esquema de utilização e aplicação de conteúdos e textos. Paralelamente a isso, constatamos muitas situações que colaboram diretamente para a ausência da arte dramática na escola, como a descrita por Barcelos:

Na maioria das vezes, ao entrar na sala de aula, a primeira coisa que a criança ouve ou vê escrito no quadro negro é “Silêncio”. Através do Teatro, dá-se oportunidade a ela de falar com liberdade, pois se ela não fala, não aprende a ouvir, e se não ouve, não consegue comunicar-se através do código verbal que é uma forma mais direta de comunicação (1975, p. 33).

A atitude avessa da instituição escolar deve-se ao desconhecimento do trabalho e da elaboração teatral, das técnicas e dos instrumentos de aprendizagem do teatro, do tempo

e do espaço de criação dramática, da liberdade e da disciplina inerentes a esta atividade. É nessa perspectiva que Lapenda (2000, p. 158) atribui uma parcela de culpa ao professor: “A falta de domínio, por parte do professor, das técnicas, e o desconhecimento da natureza dessas linguagens impede-no de ter o instrumental necessário para incorporá-las à sua prática didático-pedagógica.” Outro empecilho para a interação teatro-escola, segundo a autora, envolve os educadores:

É a dificuldade dos educadores em reconhecer e respeitar o imaginário de seus alunos como seres inseridos na sociedade, expostos aos meios de comunicação de massa, influenciados por expressões artísticas, com história de vida própria e como elementos pertencentes ao processo ensino aprendizagem (p. 159).

O esvair-se da ludicidade, do jogo e da brincadeira a partir da quarta ou quinta série do Ensino Fundamental, e a tendência ao aniquilamento dessas propriedades no Ensino Médio, somam-se à falta de capacitação dos professores, e esse conjunto de elementos configura-se como obstáculos para a integração significativa entre teatro e escola. Podemos afirmar que a escola brasileira propõe à criança uma iniciação razoável no campo das linguagens artísticas, mas é um mecanismo que não evolui de acordo com o crescimento da criança e, muito menos, permite um desenvolvimento integrado entre esta e a arte dramática.

Mirando para esse sistema que conjuga métodos e conceitos ultrapassados e corpo docente deficiente, Lapenda constata: “A escola parece não saber como incorporar, ao seu cotidiano, linguagens não afeitas à sua tradição” (2000, p. 158).

O processo de criação, no teatro, evidencia um movimento bastante intenso, pois o aluno precisa partir do individual, levando seu conhecimento particular e se aventurar pelo coletivo, a fim de transformar o individual. Esse movimento resulta em um processo de construção do conhecimento participativo e democrático, caracterizando um ensino dinâmico e horizontal. Nessa perspectiva, Sitta e Potrich, ao caracterizarem uma educação que parta da experiência estética teatral, afirmam: “Transitar por caminhos nunca antes trafegados, sem regras rígidas, com itinerários plurais e criativos, que definam os horizontes de possibilidades, valida um fazer pedagógico comprometido com as diferenças e com os outros” (2005, p. 124).

Quando é proposta, no ambiente escolar ou fora dele, uma atividade teatral séria e fundamentada nos princípios e nas características que lhe são próprias, a sua natureza traz instabilidade e insegurança para o referido ambiente, pois é intrínseco dessa arte, à medida que possibilita ao indivíduo expor-se e arriscar-se, revelar seres humanos limitados e extraordinários ao mesmo tempo. Ao se comprometer com as diferenças e com os outros, como prevêem Sitta e Potrich, educandos e educadores precisam mergulhar juntos por caminhos desconhecidos e, ambos, reconhecerem-se limitados em alguns aspectos e especiais em outros. Desse envolvimento vão resultar pessoas conscientes de suas condições e, por isso, autoconfiantes. É justamente um fazer pedagógico comprometido com as diferenças, limitações e singularidades que o sistema educacional parece refutar.

Esse impasse se estabelece, porque a escola receia qualquer atividade que possa levar à desestruturação da hierarquia que coloca os professores, imbuídos de um sistema já concebido, como detentores do poder e do conhecimento e os alunos, como meros espectadores de suas atitudes e métodos. Receia também se aventurar pelo novo e pelo insólito, por meio de caminhos que nem sempre apontam para uma chegada segura e satisfatória, de acordo com o que afirmam Sitta e Potrich: “Por meio da arte teatral trabalhada de forma adequada no ambiente escolar, os educandos podem mergulhar na busca de novos saberes, mesmo sem nenhuma certeza do ponto de chegada, mas com a esperança de poderem agir sobre a realidade e transformá-la” (p. 24). Desse modo, em prol do receio de se aventurar para mudar, a escola opta por um sistema que afasta cada vez mais alunos e professores da possibilidade da ação e da transformação da realidade que os cerca.

Conclusão

Os princípios gerais do teatro na escola apresentados na primeira seção deste capítulo constituem a base para o desenvolvimento da atividade teatral. Considerando o feixe de possibilidades que a arte dramática oferece ao indivíduo, ou então, cada uma de suas habilitações de modo isolado, afirmamos que elas constituem a primeira proposição, ou seja, o ponto de partida para se justificarmos a presença do teatro em qualquer contexto, principalmente na escola, pois proporcionar

o crescimento global e integrado, a socialização, o despertar da consciência, da criatividade e da criticidade, bem como promover a experiência estética é, a nosso ver, função primordial da escola. Assim, por meio da atividade teatral, a instituição escolar, da qual esperamos ações significativas, pode oferecer uma contribuição fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Quanto às reflexões a respeito do afastamento da atividade teatral na escola, desenvolvidas na segunda seção, podemos apresentar uma justificativa para esse afastamento que não foi apontada pelos autores consultados: a falta de espaço para a leitura do texto dramático na escola. Dos gêneros literários, o narrativo é freqüentemente explorado pelos materiais didáticos e pelas aulas de literatura, cabendo um pequeno espaço ao gênero lírico e a carência quase que absoluta de materiais e metodologias que contemplem o gênero dramático. Sendo assim, prosa e poesia, embora muitas vezes conduzidas de modo equivocado, ainda têm seu espaço, enquanto a dramaturgia é negada aos estudantes, em praticamente todos os níveis de ensino.

Tal omissão da escola e dos professores é reflexo da concepção de leitura que, não raras vezes, subjaz à prática pedagógica dos referidos profissionais e, por consequência, da escola. Referimo-nos a uma concepção que entende a leitura como processo passivo, voltado para a decodificação de signos linguísticos, superficial e em desacordo com a complexidade da experiência do contato do aluno-leitor com a literatura. Sendo a leitura assimilada e percebida assim, o processo de formação de leitores do qual a escola deveria ser vanguardista torna-se

equivocado, avesso ao encontro dos leitores com os diversos gêneros literários. Há que considerarmos, em qualquer contexto que envolva a leitura, que ela abrange, conforme apontam Santos e Souza (2004, p. 80), “componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, como do mesmo modo que culturais, econômicos e políticos”.

A falta de espaço para a leitura do texto dramatúrgico e de uma metodologia que possibilite sua efetivação, considerando natureza, estética e estrutura próprias desse gênero, conforme já salientamos em diversas oportunidades (seja em palestras, oficinas e, principalmente, em publicações) traz ao aluno danos que se agravam, tornando-se irreversíveis, na medida em que terminam por colocá-lo cada vez mais distante das diversas interfaces do teatro. Ignorando o texto dramatúrgico, a escola está também afastando dos alunos a “matéria-prima” da arte teatral, sendo que o texto dramático tem (também) como finalidade a construção do espetáculo. Assim sendo, o descuido com relação a esse gênero impossibilita um processo duplamente significativo: a formação de leitores capazes de interagir significativamente com o texto dramático e, por conseqüência, a possibilidade de os jovens dialogarem com a linguagem cênica por meio do espetáculo que o mesmo, virtualmente, contém. A atitude de não aproximar alunos e textos dramatúrgicos gera, assim, a impossibilidade de o aluno interagir com a linguagem cênica em, pelo menos, dois âmbitos distintos, o “fazer” e o “assistir” teatro. No desenvolvimento do indivíduo para além da escola, essas lacunas vão representar o constante afastamento do público do teatro e, portanto, da fruição estética do gênero dramático,

impedindo qualquer ensejo dos princípios que asseguram a existência dessa arte em qualquer uma de suas interfaces, a agirem na vida do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da Linguagem Teatral da Criança. **Revista de Teatro da SBAT - Seminário de Teatro Infantil**. Serviço Nacional de Teatro - MEC, Rio de Janeiro, p.30-34, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Arte** (Educação Fundamental – primeira à quarta série). Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Arte** (Educação Fundamental – quinta à oitava série). Brasília, 1998.

DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, 1998.

GENNARI, Mário. **Lá educación estética**. Barcelona: Paidós, 1997.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira. **Roteiro**, v. 33, n. 1, p. 7-24, 2008.

ICLE, Gilberto. Teatro Escolar; aproximações e distanciamentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 5, n.17, p. 58-61, maio/jul. 2001.

LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In:

CHIAPINI, Ligia; CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Joana. **Teatro, Educação Tridimensional**. 1975. Não paginado. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2008.

OLIVEIRA, Domingos. Dezesesseis modos de definir o teatro em que creio. **Cadernos de teatro**. São Paulo: Tablado, n. 124, 1989.

ORTIZ, Fátima. **A linguagem cênica no teatro para crianças**. 1997. Não paginado. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 26 jul. 2008.

SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004.

SITTA, Marli; POTRICH, Cilene. **Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade**. Passo Fundo: UPF, 2005.

A[R]MAI-VOS UNS AOS OUTROS, ASSIM COMO EU VOS A[R]MEI: MESSIAS/CRISTO E MESSIAS BOLSONARO EM DIÁLOGOS INTERMEDIÁIS

Jairo da Silva e Silva⁴⁶

Introdução

Em 2009, nos advertiu Todorov: A literatura está em perigo! Passados dez anos, assim como em outros anos tenebrosos, hoje também estamos. Ao tentar responder a inquietante indagação: “o que pode a literatura?”. Este pensador nos diz que “*A literatura pode muito*. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e *nos ajudar a viver*” (TODOROV, 2009, p. 76) [Grifos meus]. De muita serventia nos vale a literatura, então, nesses dias em que – como diria Roberto Carlos (1974): “É preciso saber viver!”.

Para isso nos serve a literatura e demais artes: “A

⁴⁶ *Doutorando em Letras (UIESC)* Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA)

literatura, assim como toda forma de arte é a grande esperança contra a barbárie. A arte, que deve sempre causar algum tipo de desconforto, serve para que não nos esqueçamos nunca de que somos humanos (AQUINO apud NASCIMENTO, 2007, p. 16). [Grifos meus]. Qual barbárie estamos a nos referir nos grifos acima? Ao fatídico golpe instalado no país no ano de 2016. Eis a descrição do quadro atual, realizada com maestria pela professora Regina Dalcastagnè (2018a, p. 14):

Um golpe em pleno andamento – daqui mesmo podemos ouvir sua maquinaria perversa, que inclui perseguições, ameaças, gritos, pedradas, tiros, seriados de televisão, assassinatos de lideranças populares, de gente que luta pelos direitos humanos, de vereadoras negras de esquerda, de meninos pretos que militavam culturalmente em suas comunidades e de outros tantos, que só queriam viver suas vidas. Um golpe que tem como objetivo a destruição dos direitos trabalhistas, a entrega das riquezas do país ao capital internacional, a divisão do butim entre os banqueiros, os latifundiários, os especuladores, os donos da grande mídia. Um golpe que, para se consolidar, tem de conter o movimento de democratização que, de algum modo, se fortalecia no país, especialmente com o acesso à educação superior e com a valorização dos espaços periféricos de produção cultural.

Esclarece-nos esta pesquisadora que esse golpe é “contra os direitos das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos trabalhadores, dos moradores das periferias, da população LGBT, dos pobres; contra sua inserção social e contra suas formas de expressão”, bem como “contra o ensino público, contra a liberdade de expressão e de cátedra, contra o pensamento crítico, contra nossos sonhos de justiça”. Por esse motivo, “mais do que nunca, precisamos estar atentos às vozes que eles querem calar,

ao que essas vozes têm a nos dizer, ao que elas acrescentam na compreensão de nossa realidade e em termos de ampliação dos recursos estéticos disponíveis para reinterpretar o mundo” (DALCASTAGNÈ, 2018a, p. 14).

Na esteira desse golpe, no ano de 2018, teve-se o advento do Messias, ou seja, a eleição do atual “Chefe do Executivo, o maior representante político do ‘neoultraconservadorismo’ brasileiro, Jair [Messias] Bolsonaro, notável em criar polêmicas e discursos moralistas que contrastam com algumas de suas ações” (PEREIRA et al, 2019, p. 460). Assim, da mesma forma que Dalcastagnè (2018, p. 14), buscamos – como todos – algo que “nos explique *como diabos chegamos até aqui*. E procurando, ainda, ferramentas para o contraponto a esses discursos contaminados que nos cercam, discursos fascistas, equivocados, vazios de sentido e carregados de ódio”, por vezes, esses discursos são proferidos em nome de outro Messias, o Jesus Cristo.

É sobre esse Messias e seus ensinamentos, enunciados na literatura e outras artes, que pretendemos percorrer neste capítulo, contrapondo-o ao discurso do Messias presidente do país. Portanto, além desta parte introdutória, este texto é composto por outros três momentos: primeiramente, considerações sobre a opção teórico-metodológica, a noção de intermedialidade, de acordo com estudos propostos por Claus Clüver (2006; 2008) e Irina Rajewsky (2012); em seguida, (a) enunciação *dos ensinamentos do Messias/Jesus Cristo no romance Aleluia*, do maranhense Josué Montello (1982), bem como em *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (1990); em desenhos do site camaronês *jesusmafa.com*, relacionando a uma foto do

Messias Bolsonaro no evento religioso *Marcha para Jesus*, em diálogo com um vídeo do programa humorístico *Zorra*, da Rede Globo, e, as conclusões finais.

Estudos de intermedialidade: considerações indispensáveis

O termo intermedialidade engloba, conforme Claus Clüver (2006), toda a tradição dos estudos comparados das artes, além da inter-relação e interação com as diferentes mídias; substituindo, portanto, os termos *estudo interartes*, ou ainda, *artes comparadas*, hoje, insuficientes para a vasta produção que compreende as dinâmicas da comparação.

A combinação de “artes e mídias”, com a qual já nos deparamos, bem como o termo “intermedialidade”, já corrente no âmbito científico alemão, sugere a escolha deste ou de outro nome bem semelhante para uso internacional. Intermedialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como “artes” (Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema), mas também às “mídias” e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais (CLÜVER, 2006, p. 18). [Grifos meus].

Entender a definição de *mídias*, esclarece-nos a natureza da intermedialidade. Em conceito mais antigo, entendeu-se mídia como “aquilo que transmite um signo (ou uma

combinação de signos) para e entre seres humanos com transmissores adequados através de distâncias temporais e/ou espaciais” (CLÜVER, 2008, p. 09), no entanto, como “parece lógico e prático utilizar ‘intermedialidade’ como conceito geral para todas as formas de relação dessa natureza e não limitar o termo a formas específicas” (CLÜVER, 2006, p. 31), ao invés de reduzir *mídia* apenas às mídias de comunicação, seria mais conveniente compreender a intermedialidade como um conceito que relacionado a qualquer interação com duas ou mais mídias, sendo artísticas ou não.

Intermedialidade é um termo genérico para todos aqueles fenômenos que (como indica o prefixo inter) de alguma maneira acontecem entre as mídias. “Intermediático”, portanto, designa aquelas configurações que têm a ver com um cruzamento de fronteiras entre as mídias e que, por isso, podem ser diferenciadas dos fenômenos intramidiáticos assim como dos fenômenos transmidiáticos, por exemplo, o aparecimento de um certo motivo, estética ou discurso em uma variedade de mídias diferentes. (RAJEWSKY, 2012, p. 18).

O conceito intermedialidade traz em sua esteira pelo menos três tipos de relações: *relações intermediáticas, transposições intermediáticas e fusões de mídias*. Ou seja, as relações entre as mídias em geral; a transposição de uma mídia para outra; e, a junção entre diferentes mídias (HELBIG apud CLÜVER, 2006, p. 24). “Efetivamente, no domínio dos estudos literários bem como nos de história da arte, música, estudos de teatro e estudos fílmicos, o foco recai repetidamente sobre uma variedade de fenômenos de cunho intermediático” (RAJEWSKY, 2012, p. 57).

O esquema concebido por Helbig (1998) coaduna com

a classificação proposta por Rajewsky (2012, p. 58), três subcategorias de intermedialidade: transposição midiática, a combinação de mídias, e referências intermidiáticas.

1. intermedialidade no sentido estrito de transposição midiática (Medienwechsel), denominada igualmente transformação midiática, a exemplo de adaptações fílmicas de textos literários, novelizações e assim por diante.

2. intermedialidade no sentido estrito de combinação de mídias (Medienkombination), que inclui fenômenos como ópera, filme, teatro, manuscritos iluminados/iluminuras, instalações computadorizadas ou Sound Art, história em quadrinhos ou, noutra terminologia, as chamadas formas multimídias, de mescla de mídias e intermidiáticas.

3. intermedialidade no sentido de referências intermidiáticas (intermediale Bezüge), a exemplo das referências num texto literário a um certo filme, gênero fílmico ou cinema em geral (a escrita fílmica); idem as referências que um filme faz a uma pintura, ou que uma pintura faz a uma fotografia, dentre outras (RAJEWSKY, 2012, p. 58).

Na sessão seguinte, utilizamos a perspectiva da intermedialidade (CLÜVER, 2006, 2008; RAJEWSKY, 2012) para compreensão e análise das materialidades que compõem ao *corpus* em questão.

O Messias em diálogos intermediais

O fio condutor intermidiático que recai este texto é a representação dos ensinamentos de Messias/Jesus Cristo no romance *Aleluia* (1982), do ludovicense Josué Montello⁴⁷.

⁴⁷ O gentílico ludovicense refere-se a quem nasceu na capital do Maranhão, São Luís; Josué Montello foi jornalista, professor, romancista, cronista, ensaísta, historiador, orador, teatrólogo e memorialista, autor de mais de

A propósito de situar a qual personagem Messias estamos a tratar, recorreremos a Champlin; Bentes (1995, p. 977), que esclarecem as distinções entre *Jesus de Nazaré*, entendido como sujeito histórico, e *Jesus Cristo*, conceito que traz em sua significação, a confissão de fé, uma vez que o termo *Cristo* tem uma conotação religiosa ligada à divindade, e diz respeito à missão de salvar a humanidade. O termo Messias aparece como sinônimo de o Cristo. Em grego, vem do hebraico *māshīah* ou do aramaico *meshihā*, portanto, sendo interpretado por *christos*, que significa “ungido”. Assim, o termo Messias é utilizado como título oficial da figura central da revelação e esperança do Judaísmo (a) enunciado na narrativa bíblica.

É na condição de intertextualidade (CLÜVER, 2008, p. 20) entre o cânone bíblico e sua formação cristã que Josué Montello enuncia o propósito de representar o Messias em **Aleluia**: “a mais comovida homenagem ao ser superior que ensinou aos homens o caminho da santidade e da bondade, quando lhes contou as suas parábolas e lhes deu o seu próprio exemplo” (1982, texto de orelha).

Em Aleluia, para significar o amor paterno divino para com a humanidade, Montello descreve a saga de um seguidor de Cristo, Efraim, a personagem-narradora. Na descrição do amor paternal de Efraim pelo filho único, Boaz, o autor traça uma comparação entre ele e o Pai divino, o qual norteará toda a narrativa, que ocorre no espaço de algumas horas da madrugada do segundo

100 obras; imortal da Academia Brasileira de Letras desde 1954. Presidiu-a entre os anos 1994 e 1995. Montello faleceu no Rio de Janeiro, em 15 de março de 2006.

dia após a crucificação e morte de Jesus, em Jerusalém.

A estrutura textual é um diálogo, mais precisamente um monólogo, conduzindo por Efraim a um forasteiro desconhecido, que bateu em sua porta altas horas da fria noite, pedindo abrigo. Entre conversas sobre assuntos triviais, como o tempo frio e a chuva, por exemplo, ao lembrar de seu único filho, Efraim, adentra em que condição passou a seguir o Cristo.

Tomado por forte emoção, Efraim revela, que seu único filho, tão amado e bem-criado, tornou-se um criminoso, e, em certa noite, quando sua mãe flagrou a cama do filho vazia, os pais se desesperaram, pensando que o rapaz teria sido raptado, ou ainda, vendido como escravo. Quando o pai, dispôs-se a sair à procura do filho e trazê-lo de volta, o jovem pula a janela do quarto e chega em casa com a túnica suja de sangue. Aos pais, restam reconhecer, chocados, que o filho havia se tornado um bandido. Além de roubar ouro e prata de um idoso viajante, ainda o assassinou, e para desespero dos pais, vangloriava-se do feito, chegando a exhibir a faca usada no crime.

Pensando em uma solução para salvar e regenerar o filho errante, o pai, assumiria a culpa e o castigo destinado a Boaz. No mesmo instante, alguém bateu à porta. O filho pensou em fugir, o pai o impediu, e logo abriu a porta para entregar-se como criminoso a quem estivesse procurando pelo filho. No entanto, quem estava ali era “um senhor alto, de cabelos repartidos ao meio, a barba loura cobrindo-lhe o queixo, vestindo uma túnica alva que lhe descia para os pés” (MONTELLO, 1982, p. 49), um Jesus Cristo com a aparência física segundo a estereotipia eurocêntrica.

O enviado afirma ser de paz e ordena a Boaz, com a faca ainda na mão, que fosse buscar o velho que deixara moribundo na estrada. O jovem traz o homem esfaqueado e já sem vida, então, o Messias aproxima-se do falecido, com muita calma e suavidade, segura sua mão com firmeza, e o reanima, devolvendo-lhe a vida, como se tivesse despertado de um sono profundo. O velho ressurreto olha para todos ao redor, e o Cristo o orienta a esquecer-se de tudo. E a Boaz, agora arrependido e mudado, ordena que lhe restitua tudo que roubou e o conduza até seu cavalo, garantindo que parta em segurança. Ao conduzir o desconhecido até a porta, Efraim lhe pergunta o que poderia fazer para retribuir tamanho milagre. Fitando-o nos olhos fixamente, o Messias lhe responde: “Abandona tudo o que tens, e segue-me” (MONTELLO, 1982, p. 55). Efraim, em gratidão, declara que não poderia deixar de atender ao chamado do Cristo. Agora Efraim sabia quem era aquele homem, o mesmo “que nos manda amar a Deus com todo o nosso pensamento, e amar ao nosso próximo, como a nós mesmos, Jesus” (MONTELLO, 1982, p. 73). Importa citar que os ensinamentos do Cristo montelliano reprovam o uso de armas e priorizam o amor ao próximo.

Nesses diálogos intermediais, outro imortal da Academia Brasileira de Letras que também expressou os ensinamentos do Messias através do texto literário, foi o paraibano Ariano Suassuna. Na dramaturgia, os ensinamentos do Cristo de Suassuna podem até coadunar com os ensinamentos do Cristo de Montello, porém, na cena de culminância do julgamento do *Auto da Compadecida* (SUASSUNA, 1990), a caracterização física do Messias não é a mesma descrita em Aleluia (MONTELLO, 1982), causando, um certo estranhamento ao

réu, a personagem João Grilo:

[...] de repente, João ajoelha-se, como que levado por uma força irresistível e fica com os olhos fixos fora. Todos vão se ajoelhando vagarosamente. O encourado vira rapidamente às costas, para não ver o Cristo que vem entrando. É um preto retinto, com uma bondade simples e digna nos gestos e nos modos. A cena ganha uma intensa iluminação. Todos estão de joelhos, com os rostos entre as mãos.

ENCOURADO - de costas, grande grito, com o braço ocultando os olhos:

- Quem é? É Manuel?

MANUEL: - Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos pois vão ser julgados.

JOÃO GRILO: - Apesar de ser um sertanejo pobre e amarelo, sinto que estou diante de uma grande figura. Não quero faltar com o respeito a uma pessoa tão importante, mas se não me engano, aquele sujeito acaba de chamar o senhor de Manuel.

MANUEL: - Foi isso mesmo, João. Esse é um dos meus nomes, mas você pode me chamar também de Jesus, de Senhor, de Deus... Ele gosta de me chamar de Manuel ou Emanuel, porque assim quer se persuadir de que sou somente homem. Mas você, se quiser, pode me chamar de Jesus.

JOÃO GRILO: - Jesus?

MANUEL: - Sim.

JOÃO GRILO: - Mas espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL: - Sou.

JOÃO GRILO: - Aquele a quem chamavam Cristo?

JESUS: - A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

JOÃO GRILO: - Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

BISPO: Cale-se, atrevido. [...]

MANUEL: Cale-se você. Com que direito está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha igreja [...] Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre na vida e provou sua sinceridade exibindo o seu pensamento.

JOÃO GRILO: - Muito bem. Falou pouco, mas falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL: - Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceito de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim tanto faz um branco ou um preto. Você pensa

que sou americano para ter preconceito de raça? (SUASSUANA, 1990, p. 146-148).

No país em que se tolera o atual mandatário [à época, deputado federal], dizer que “o afrodescendente mais leve lá [referindo-se a um quilombo] pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador eles servem mais”⁴⁸, Deus não pode querer *ser negro* sem despertar estranheza até do mais simples homem do sertão, pois, no caso do Cristo de Suassuna, necessária foi a explicação.

“Você pensa que sou americano para ter preconceito de raça?” (SUASSUANA, 1990, p. 148), muito oportuna a provocação do Messias de Suassuna a esses dias, momento em que a América do Norte conhece um presidente bilionário, branco, machista, preconceituoso e racista⁴⁹. Mas não pensemos que “a literatura possa nos salvar dos idiotas e fascistas que nos cercam. Eles vão continuar por aí, humilhando as pessoas, perseguindo os que pensam diferente deles, batendo, torturando, esmagando ossos, como sempre fizeram” (DALCASTAGNÈ, 2018a, p. 16). No entanto, assim como as demais formas de arte, a literatura “é (ou pode ser) ferramenta para aqueles que se dispõem a refletir sobre seu lugar no mundo e sobre o lugar do outro” (DALCASTAGNÈ, 2018a, p. 16).

Dentre as três subcategorias de intermedialidade propostas por Rajewsky (2012, p. 58), a primeira é a que se enquadra no processo de intermedialidade que ocorre entre *Auto da*

⁴⁸ Fonte: STF rejeita denúncia por racismo contra Bolsonaro. Disponível em: <<https://bit.ly/2pB2ATK>>. Acesso em 20/08/2019.

⁴⁹ Fonte: Trump é acusado de racismo após fala a congressistas rivais. Disponível em: <<https://bit.ly/360OodQ>>. Acesso em 20/08/2019.

Compadecida e O Auto da Compadecida, pois há uma transposição do livro para o filme. Ao dissertar sobre as diferenças entre literatura e cinema, na transposição de um mundo para o outro, argumenta Rebello (2012, p. 11): “determinados elementos, talvez fundamentais para um autor, podem ser impossíveis de adotar na narrativa audiovisual. É basicamente essa diferença que pressupõe que uma obra cinematográfica seja única e incomparável com o original literário”. Todavia, alheio às diferenças entre a transposição do teatro para o cinema, nos interessa destacar a transcrição da citação anterior de Suassuna (1990, p. 146-148) em transposição ao filme:

IMAGEM 01 – CENA DO JULGAMENTO FINAL EM *O AUTO DA COMPADECIDA* (GLOBO FILMES, 2000).



Fonte: Perfil da página Quebrando o tabu, na rede social Facebook.
Disponível em: <<https://bit.ly/2BshmyH>>.

Segundo Woodward (2012, p. 50), o preconceito só ocorre em função do jogo identidade/alteridade: “A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou marginalização daquelas pessoas que são consideradas como ‘outros’ ou ‘forasteiros’”, e (re) pensar essa relação também interessa à literatura. Assim, comungamos com o pensamento de Dalcastagnè (2018a, p. 14) sobre a função da literatura: “Se antes já me parecia impossível entender a literatura desenraizada da sociedade que a gerou e que a sustenta, agora acho ainda mais urgente reinserir a discussão sobre a literatura brasileira contemporânea em seu contexto político e social”, destarte, infere-se que esta cena de [O] *Auto da Compadecida* se contrapõe à construção imagética eurocêntrica do Cristo branco, louro, e olhos azuis, a representação estática da cultura do Ocidente, a pretensa “fixa e única identidade nacional e cultural” (WOOWDWARD, 2012, p. 50). Importa dizer que, os ensinamentos do Cristo de Suassuna, tanto na peça teatral, quanto na transposição fílmica, em momento algum encontramos registro de aprovação ao uso de armas, porém, ratificamos a prioridade da prática de o amor ao próximo.

Outro diálogo intermedial que podemos traçar nessa mesma esteira, é o Cristo representado em *Vie de Jesus Mafa* (Vida de Jesus Mafa), uma iniciativa empreendida na década de 1970 para ajudar a ensinar o evangelho no norte de Camarões,

onde o missionário católico francês François Vidil trabalhou com comunidades cristãs mafas em Camarões para criar um enorme catálogo de pinturas que retratam a vida de Jesus como um homem africano. O plano era construir um recurso que ajudasse o povo Mafa a ensinar da Bíblia de uma maneira que se conectasse com a comunidade, divulgado em um site de Camarões, o *jesusmafa.com*⁵⁰.

IMAGENS 02 A 07 – VIE DE JESUS MAFA.



Fonte: site jesusmafa.com.

⁵⁰ Fonte: <<https://bit.ly/35QZETG>>. Acesso em 20/08/2019.

O processo de intermedialidade que se configura nessa dinâmica, segundo os estudos de Rajewsky (2012, p. 58), trata-se de referências intermediáticas, e se materializa em uma (inter) relação entre o texto canônico bíblico e o desenho, a pintura.

Tomando por base os ensinamentos de Jesus nessa materialidade intermediática, em nenhuma das mais de 100 gravuras disponíveis no site *jesusmafa.com*, não encontramos nenhuma imagem sequer, induzindo à significação de um Cristo favorável ao uso de armas. Nas imagens acima, as armas retratadas, servem apenas como instrumentos de repressão usadas pelos soldados que foram à procura do então Messias, ou ainda, para açoitá-lo até à morte.

Além do caráter peculiar a cada tipo de mídias e suas respectivas relações com demais materialidades, os estudos da intermedialidade considera-se ainda os elementos perceptíveis em diversas mídias. De acordo com Clüver (2008, p. 20), a intermedialidade diz respeito a fenômenos transmidiáticos como narratividade, paródia, leitor/ouvinte/espectador implícito, bem como a aspectos intermediáticos das intertextualidades inerentes a textos individuais e à natureza inevitavelmente intermediática de todas as mídias.

Assim, rumamos ao derradeiro processo de intermedialidade apresentado neste capítulo. Trata-se de uma paródia exibida pelo programa Zorra, da Rede Globo, na data de 29 de junho deste ano, em que o Messias Cristo representado critica uma atitude do presidente Messias Bolsonaro: “Inadmissível!” Descrevamos, portanto, qual teria sido a inadmissível atitude do Messias presidente, reprovada pelo Messias do Zorra:

IMAGEM 08 – MESSIAS BOLSONARO NO EVENTO RELIGIOSO MARCHA PARA JESUS.



Fonte: Paulo Guereta/Agência O Dia.

O presidente Jair Bolsonaro [em 21/06/19, participou da] Marcha para Jesus, que ocorreu em São Paulo e reuniu centenas de pessoas. Aos gritos de “mito”, Bolsonaro subiu ao palanque para discursar. Em seguida, os fiéis fizeram uma oração. O pastor Estevam Hernandes disse que “a bença (sic) do Senhor está sobre ele por mais 8 anos”. A bispa Sônia Hernandes agradeceu a presença de Bolsonaro: “Em nome de todas as famílias, todas as mulheres, quero louvar a Deus pela sua vida. Pela primeira vez se ouve o nome de Deus acima de todos. Pela primeira vez na Presidência do Brasil a família foi honrada.” Bolsonaro discursou sobre os “problemas seríssimos de ética, moral e economia” do Brasil. “Sou o presidente que diz que o Estado é laico, mas é Cristão”, afirmou. Se referindo à população evangélica, disse que “foram decisivos para mudar o destino dessa pátria”. No encerramento, fez menção às armas, na chamada para a Marcha para Jesus de 2020. (Online, Agência O Dia)⁵¹.

⁵¹ Fonte: Com três anos de antecedência, Bolsonaro já fala em reeleição.

No encerramento de sua participação na Marcha para Jesus, Messias Bolsonaro fez menção às armas através de seu já conhecido gesto com ambas as mãos, em posição de uso de uma arma de fogo. Essa foi a atitude reprovada pelo Messias representado no global *Zorra*:

IMAGEM 09 – De MESSIAS PARA MESSIAS: “INADMISSÍVEL!”



Fonte: Reprodução/TV Globo.

O programa representa o Messias Cristo como um diretor de uma agência de *marketing*, que após exibição de um vídeo da *Marcha para Jesus*, apresenta uma série de reclamações a seus apóstolos publicitários, que, atônitos, indagam a origem dessa atitude do Messias presidente, e, por fim, concluem de quem se trata a ideia levantada:

JESUS CRISTO: - Inadmissível! Tem uma coisa muito errada

Disponível em: <<https://bit.ly/2qvMnzC>>. Acesso em 21/08/2019.

acontecendo no Brasil! Como é que faz um evento para mim, uma Marcha para mim, que não leva a minha mensagem?

DISCÍPULO I: - Nós não sabemos o que aconteceu, senhor.

JESUS CRISTO: - Dois mil anos construindo um nome, uma marca, um conceito de paz, de união, de amor, pra o quê? Pra fazer um evento pra mim, e esse evento pede o quê? Arma, diminuição da maioria penal, pena de morte. Eu fui condenado à pena de morte, eu não sei o que tá acontecendo.

DISCÍPULO I: - Nós estamos trabalhando duro, a todo momento, para levar a mensagem da graça do Senhor a todo o planeta, a todo o mundo.

JESUS CRISTO: - Tá tendo ruído nessa mensagem, alguma coisa está acontecendo.

DISCÍPULO II: - Será que nós podemos mudar nossa estratégia de divulgação? Que tal um dilúvio? Uma praga? Ai sim, eles vão ver o tamanho da sua indignação.

JESUS CRISTO: - Isso é muito velho testamento.

DISCÍPULO III: - Jesus, nosso objetivo sempre foi transmitir a mensagem de paz, caridade, e igualdade que o senhor pregou.

JESUS CRISTO: - E amor, dois mil anos construindo uma imagem, e agora eu tô sendo associado com o quê? À violência.

DISCÍPULO II: - Mas uma certeza nós temos, não fomos nós que espalhamos essa mensagem de violência.

DISCÍPULO I: - Então, né, a gente tem que fazer a pergunta certa. Se não fomos nós, quem é que está passando essas mensagens?

[Em seguida, a próxima cena leva o telespectador a uma balbúrdia, uma descontraída reunião do diabo e seus asseclas, onde se regozijam pelo feito]:

ASSECLA: O gesto da arminha com as mãos, pegou geral chefe.

DIABO: - E esse garoto propaganda que eu escolhi, hein?

(Online, Programa Zorra, exibido em 29/06/2019⁵²).

⁵² Fonte: Marcha para Jesus. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7729564/>>. Acesso em 21/08/2019.

IMAGEM 10 – ARMINHAS: IDEIA DO DIABO.



Fonte: Reprodução/TV Globo.

Nesses dois últimos objetos, ratificamos como as relações entre as artes e demais mídias materializam as dinâmicas dos estudos da intermedialidade: o programa Zorra tem como gênero a comédia, por conseguinte, manifesta humor em suas paródias, possui, portanto, narrativas marcadas pela intertextualidade, evocando a outros textos, bem como referências aos contextos sociais e contemporâneos (CLÜVER, 2006; 2008). Ou seja, nesse processo de fronteiras entre mídias, torna-se imprescindível considerar a perspectiva histórico-social da época em questão.

De acordo com Rajewsky (2012), independentemente da construção ou da convenção das mídias, para o receptor, as estratégias interativas entre mídias rememoram modelos

midiáticos específicos. Os modelos são criados pelos emissores, porém, são reconfigurados continuamente e podem criar um novo gênero artístico e/ou midiático, dinamizando a convenção e as fronteiras. É o caso dos diálogos intermediais estabelecidos entre as imagens 08 a 10, situações em que houve a transposição do texto canônico da narrativa bíblica para a fotografia e, posteriormente, para a paródia televisiva:

[...] as especificidades genéricas e as normas prescritivas e restritivas que regem um gênero baseiam-se unicamente em convenções que podem ser parodiadas, enfraquecidas ou ultrapassadas sem muitos problemas; as especificidades midiáticas, por sua vez, implicam uma série de restrições materiais e operativas que podem, sim, ser alvo de brincadeiras, mas sem que o emprego dos meios e instrumentos midiáticos respectivos os abalem (RAJEWSKY, 2012, p. 68).

Nessas convenções parodiadas, conforme já dito, é necessário apreender o contexto histórico-social referente à transposição intermidiática. No caso desses últimos objetos aqui apresentados, somos levados ao início do capítulo, quando afirmamos que estamos em perigo. Com uma economia estagnada, com mais de 12 milhões de brasileiros desempregados, e com os sucessivos ataques aos direitos constitucionais adquiridos através de grandes batalhas da sociedade civil organizada e lutas das classes trabalhadoras desse país, pontuados por Dalcastagnè (2018a; 2018b), experimentamos a ganância de um presidente “armado até os dentes”, obcecado pelo discurso de armamento à população.

No entrecruzamento do contexto midiático hibridizado

que tecemos a este capítulo, buscamos em outros intertextos respostas à compreensão da transposição midiática, neste caso, na TV. Ainda na condição de candidato à presidência do país, em raro momento de participação em um dos debates entre os presidenciais, no dia 17 de agosto de 2018, promovido pela emissora Rede TV!, o então deputado federal foi confrontado pela candidata Marina Silva, que o criticou por querer ganhar “no grito” e na “violência”. Marina lembrou ainda do episódio em que Bolsonaro ensina uma criança a imitar um revólver com os dedos: “Você acha que pode resolver tudo no grito, na violência. Nós somos mães, educamos nossos filhos. Você fica ensinando para os jovens que têm de resolver as coisas na base do grito, Bolsonaro”. Como resposta, o candidato recomendou à sua concorrente, a leitura da *Bíblia*, em específico, o “livro de Paulo”.

Do debate na TV, passamos ao jornal: no dia seguinte (18/08/2018), em respostas a questionamentos de repórteres da versão *online* do jornal *O Globo*⁵³, o então candidato explica o que quis dizer no debate anterior:

Paulo fala: “venda suas capas e compre espadas”. Está na Bíblia — afirmou ele, que disse não se lembrar do capítulo onde estaria a passagem. — A Bíblia é nossa caixa de ferramenta. Quando ela (Marina) disse que eu estava errado em falar em armamento, na Bíblia tem essa passagem. É que naquele tempo (da Bíblia) não tinha arma de fogo, se não com toda certeza seria ponto 50 e fuzil. [O jornalista informa a Bolsonaro que não foi Paulo, mas Lucas quem fez a citação]. — Eu não lembro qual livro. Jesus Cristo não foi totalmente passivo. Expulsou os vendilhões do templo. Se tivesse arma de fogo, seria usada. [Grifos meus].

⁵³ Fonte: Bolsonaro diz que Bíblia prega armamento. Disponível em: <<https://glo.bo/2o0JbHP>>. Acesso em 21/08/2019.

Ao longo desse capítulo, temos enunciado sobre os ensinamentos do Messias Cristo, tanto na literatura, quanto em outras artes, o qual propõe a prática do amor ao próximo, bem como a não utilização de armas, porém, o discurso do Messias Bolsonaro segue outra *formação discursiva*⁵⁴. Na citação anterior, a exposição enunciada pelo candidato Bolsonaro é caracterizada por relações intertextuais que perpassam entre a ordem do discurso político, discurso religioso e discurso armamentista, contrapomos, portanto, esses enunciados à formação discursiva da religião⁵⁵.

Ao analisar a exposição do então candidato Bolsonaro, Waldecir Gonzaga (Doutor em Teologia Bíblica pela Universidade Gregoriana em Roma) apela para o fato de que, na mesma narrativa bíblica, o apóstolo Pedro fere, com uma espada, a orelha de um soldado. Jesus, então, coloca a mão na orelha do soldado, cura o ferimento e proíbe o uso da violência pelos apóstolos:

⁵⁴ Formulado por Foucault (1969/2008) como um dispositivo metodológico para a análise arqueológica dos discursos, não deve ser entendida como a “visão de mundo” de um determinado grupo social, mas como um domínio inconsistente, aberto e instável, dado a partir da dispersão, na heterogeneidade dos lugares que enunciados pelo sujeito, ressaltando-se a sua posição enquanto enunciator: “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 43). Uma formação discursiva reúne objetos, modalidades enunciativas, conceitos e escolhas temáticas, estabelecendo o que pode e o que não pode ser dito/enunciado em determinadas práticas discursivas: “As modalidades de enunciação mostram a dispersão do sujeito, isto é, os diversos estatutos, lugares, posições que ele pode ocupar. Se alguém enunciou algo, só pôde fazê-lo mediante condições estritas que aparecem no regime regulador dos enunciados de uma época” (GREGOLIN, 2007, p. 8).

⁵⁵ As opiniões dos três estudiosos aqui citados constam na reportagem do jornal O Globo, referenciada na nota explicativa de nº 7.

A questão mais complicada é esse apelo ao religioso para justificar qualquer coisa. Os textos sagrados, as sagradas escrituras, são trimilenares ou bimilenares. Temos, no mínimo, dois mil anos de diferença. Elas precisam ser analisadas dentro do contexto da época e não apenas literalmente. Não condeno o candidato por errar a passagem. Não tenho dúvidas de que o século XXI será o mais religioso depois do período medieval. O problema é o mau uso que estão fazendo da religião. Os governantes precisam pensar antes de falar. [Grifos meus].

A professora do Departamento de Teologia da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Maria Clara Bingemer, segue a este entendimento e alerta para o perigo de descontextualização de passagens bíblicas:

O problema é citar uma passagem sem a devida contextualização. Não se pode isolar um trecho porque ele perde o sentido original. Nesse texto, Lucas recorda o discurso da missão que anuncia a paixão de Jesus Cristo, em que ele prega a não violência. Vamos lembrar que, depois da Última Ceia, no Jardim das Oliveiras, Jesus recrimina a violência ao lembrar que o apóstolo Pedro cortou a orelha de um soldado romano na prisão. Jesus curou o ferimento e disse: “Quem com ferro fere, com ferro será ferido”. Ele não respaldou a postura do apóstolo. Quando se descontextualiza a frase, você altera o sentido para beneficiar um discurso. [Grifos meus].

O presidente da Associação Brasileira de Pesquisa Bíblica, o padre Telmo José Amaral de Figueiredo, doutor em Literatura hebraica pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorando em Teologia pela Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), acrescenta, ainda, a necessidade de fazer uma leitura

ampla da Bíblia: “Tirando de contexto, a Bíblia justifica genocídio, morte de crianças e mulheres, justifica qualquer coisa. Basta pegar uma frase de efeito, tirar do contexto e desconsiderar a amplitude dos escritos”.

O entendimento destes três cientistas aponta para representação do Messias Cristo como promotor da paz e do amor ao próximo, contrário ao uso de armas, algo defendido diuturnamente pelo Messias presidente da república, Jair Bolsonaro. Nessa mesma esteira, ratificamos a necessidade da compreensão das narrativas caracterizadas pela intertextualidade, considerando as referências aos contextos sociais e contemporâneos (CLÜVER, 2006; 2008).

Considerações finais

Neste texto, procuramos afirmar que, a literatura sobre a narrativa bíblica, quando transposta às outras artes, reprovam o uso de armas e priorizam o amor ao próximo. Em todos os diálogos intermediais apresentados neste capítulo (mesmo em diferentes formações discursivas, a representação de Cristo para Josué Montello, Ariano Suassuna, François Vidil, humorístico Zorra e para pesquisadores da Ciência da religião) os ensinamentos do Messias, aquele “que nos manda amar a Deus com todo o nosso pensamento, e amar ao nosso próximo, como a nós mesmos, Jesus” (MONTELLO, 1982, p. 73) versam pela prática do amor e pela negação ao uso de armas.

Sob outra formação discursiva, outro Messias, o presidente Jair Bolsonaro, aquele que, na primeira oportunidade, haverá

de indicar um ministro “terrivelmente evangélico” ao Supremo Tribunal Federal, discursiviza o Messias Jesus Cristo como favorável ao armamento: “É que naquele tempo (da Bíblia) não tinha arma de fogo, se não com toda certeza seria ponto 50 e fuzil [...] Jesus Cristo não foi totalmente passivo. Expulsou os vendilhões do templo. Se tivesse arma de fogo, seria usada”. O discurso do Messias Bolsonaro é materializado na imagem 09 deste texto, uma fotografia de sua participação no evento religioso Marcha para Jesus, quando faz menção às armas através de seu já conhecido gesto com ambas as mãos, em posição de uso de uma arma de fogo.

Portanto, a partir dos estudos da intermedialidade, neste capítulo pretendemos evidenciar a interrelação entre representações verbais e mídias (CLÜVER, 2006, 2008; RAJEWSKY, 2012), ratificando o uso da linguagem quanto à tentativa de compreensão dos dias atuais: “[...] Se faço isso é com o objetivo de saber o que somos hoje. Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade” (FOUCAULT, 2012, p. 258).

“Ainda vamos tomar esse país de volta!” Assim nos anima a professora Dalcastagnè (2018a, p. 15), ao citar o historiador francês Lucien Bianco: “as armas dos fracos são sempre fracas armas”, são com essas armas mesmo que teremos que lutar. “Nossas soluções, agora, serão provisórias, angustiadas, desesperançadas, até, mas talvez nos permitam ficar de pé enquanto as coisas não mudam. Podemos usar o discurso, nossa arma principal [...]” (DALCASTAGNÈ, 2018a, p. 15). Assim tecemos esse texto, com a esperança que tenha “[...] a

desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente, batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível” (FOUCAULT, 2014, p. 08). Que nessa luta diária, nossa arma discursiva sirva “para referendar o que querem os poderosos (como fazem, inclusive, alguns colegas e escritores), mas também podemos usá-lo para desmascará-los ou, mesmo, para tirar-lhes o sossego” (DALCASTAGNÈ, 2018a, p. 15). Ao encerrar este texto, ratificamos a convicção de que:

A literatura é importante porque ela é uma arma de empoderamento, porque, nas mãos certas, ela rompe com o discurso hegemônico sobre o mundo, ela nos dá acesso a outras perspectivas sobre a vida e as relações que estabelecemos aqui. Dominar essa ferramenta é um ato revolucionário por si só, por isso tão perigoso. Porque a escrita contamina, no bom sentido do termo – ela convida a fazer também. Mas a elite dominante quer ser a única a falar, é claro, para impor os seus valores, as suas razões, como sempre fez – e a classe média burra aplaude, porque pensa que assim fica mais perto dos poderosos do que da situação difícil daqueles que têm de lutar por cada centímetro do terreno (DALCASTAGNÈ, 2018a, p. 20).

Referências

AQUINO, Marçal. Entrevista ao site weblivros. In: NASCIMENTO, Magnólia Brasil. Superar as diferenças para encontrar-se no outro: a literatura espanhola na sala de aula brasileira. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**: Suplemento – Jubileo de Plata de la APEERJ, Rio de Janeiro, 2007, 6 p.

CARLOS, Roberto. É preciso saber viver. In: CARLOS, Roberto. **Roberto Carlos**. Rio de Janeiro: CBS, 1974. Faixa 6. LP/CD.

CHAMPLIN, Russell Norman; BENTES, João Marques. **Enciclopédia**

de Bíblia, Teologia e Filosofia, volume 1, São Paulo: Candeia, 1995, p. 977.

CLÜVER, Claus. Inter textus/ inter artes/ inter media. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, volume 14, número 2, Belo Horizonte, jul-dez, 2006, 30 p.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. **Pós**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes, volume 1, número 2, Belo Horizonte, nov, 2008, 18 p.

DALCASTAGNÈ, Regina. O que o golpe quer calar: literatura e política no Brasil hoje. **Anuário de Literatura**, volume 23, número 2, Florianópolis, 2018a, 11 p.

DALCASTAGNÈ, Regina. Ainda estamos aqui: literatura e resistência no Brasil hoje. **Revue Étudiante des Expressions Lusophones**, número 2, Paris, dezembro, 2018b, 13 p.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 244 p.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**: Ética, estratégia, poder-saber, volume 4. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro, 3ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, 464 p.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na Idade clássica. Tradução de José Teixeira Coelho Netto, 10ª edição, São Paulo: Perspectiva, 2014, 560 p.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso e mídia: a reprodução das identidades. **Comunicação, Mídia e Consumo**, volume 4, número 11, São Paulo, 2007, 14 p.

HELBIG, Jörg. Der Rezipient als Cybernaut: Gedanken zur Poetik des elektronischen Romans. In: CLÜVER, Claus. *Inter textus/ inter artes/ inter media*. **Aletria**: revista de estudos de literatura. Belo Horizonte, n. 14, p. 11-41, jul.-dez. 2006.

MONTELLO, Josué. Aleluia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, 194 p.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos; RAMOS, Leticia. Democracia e as recentes reformas das políticas curriculares no contexto da educação básica no Brasil. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 24, número 41, Teresina, jan-abr, 2019, 19 p.

RAJEWSKY, Irina. Intermidialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. Tradução de Thais Flores Nogueira Diniz e Eliana Lourenço de Lima Reis. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira (Org.). **Intermidialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 15-45.

REBELLO, Lúcia Sá. Literatura Comparada, Tradução e Cinema. *Organon*, volume 27, número 52, Porto Alegre, 2012, 15 p.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**, 25ª edição, Rio de Janeiro: Agir, 1990, 208 p.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**, Tradução de Caio Meira, 2ª edição, Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, 98 p.

WOOWDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, 11ª edição, Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7-72.

MEMÓRIA E PRESENÇA DO NEGRO NO PERÍODO PÓS-ESCRavidÃO: UMA TESSITURA POÉTICA NAS OBRAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, MURILO MENDES E PEDRO NAVA

Adriana Helena de Oliveira Albano⁵⁶
Rosidelma Pereira Fraga⁵⁷

Considerações preliminares

Em abordagem comparatista e por meio de uma tessitura intertextual e temática, o objetivo desta pesquisa é analisar como as memórias de Carlos Drummond de Andrade em *Boitempo* e *Menino Antigo: boi tempo-II*, de Pedro Nava em *Baú de Ossos*, e de Murilo Mendes em *A Idade do Serrote* negociam a presença do negro no período pós-escravidão e, ao mesmo tempo, perceber algumas das particularidades da escrita memorialista como sua capacidade de articular a subjetividade com os acontecimentos histórico-culturais.

Preliminarmente, estabelecer-se-á o terreno sobre o qual as considerações sobre o mecanismo de rememoração se projetam. O ato de rememoração nunca se dará para o sujeito da memória como a reprodução pura de um acontecimento,

⁵⁶ Doutora em Literatura (UNESP) Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

⁵⁷ Doutora em Estudos Literários (UFG) Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

pois a memória, a recordação, a tentativa de repetição de uma experiência, não pode nunca retomar um ponto passado na linha do tempo, pois nem a linha nem o ponto estarão lá, mas ao mesmo tempo é esse ato que garante a rearticulação das considerações subjetivas, a própria sobrevivência do ser, “É certo que a vida se protege pela repetição” (DERRIDA, 2002, p.188). Convém aludir que toda rememoração será articulada com as considerações do sujeito presente que garante a atualidade da escrita de memória e a presença dos aspectos de negociação com tal passado.

Neste sentido, a subjetividade apontada no primeiro parágrafo deste texto, pode ser explicada como aquela que se compõe também pelo estilo, pela forma de dar-se a conhecer ao outro. Pode-se asseverar que este texto se realiza por meio de convergências temáticas entre a poesia de Carlos Drummond de Andrade, a prosa poética de Murilo Mendes e o texto descritivo, quase historiográfico de Pedro Nava. Tudo isso será realizado com base nos estudos de Jacques Derrida sobre a constituição do texto memorialista, em sua relação com a temporalidade complexa e com a subjetividade cindida, e ainda, no tocante à relação dessa subjetividade com a cultura, pelas considerações de Homi Bhabha em *O local da cultura* (2001), Gilberto Freyre em *Casa-grande & Senzala* (2000) e Joaquim Nabuco em *O Abolicionismo* (2000).

Por excelência, as memórias trazem para o presente da escrita a forma de um sujeito enxergar os acontecimentos de um mundo de individualidade marcado por experiências únicas. A partir desse acontecimento, de um desejo de recuperação, movido por uma falta, a falta da infância, a falta do menino que

viveu as experiências, a falta do passado, surge a realidade do texto dada pela rememoração. Realidade baseada na ficção criativa do artista que transpõe o mundo de suas vivências para o papel, preenche o espaço da folha e o das lembranças que faltam no movimento de constituição de si mesmo, daquele outro a buscar o encontro com o eu. Em outras palavras, a escrita de rememoração se funda mesmo na utopia, na esperança do encontro, e só por isso ela se torna presumível.

A rigor, pode-se entender que as memórias negociam, de forma fecunda e criativa, as experiências vividas em um tempo de formação de um sujeito e da sociedade e apresentam “o lado de cá” do discurso oficial, desconstruindo a noção deste como uma verdade imutável. Nesse trabalho de interferência e desconstrução, histórias de discriminação e injustiça surgem e questionam a construção do passado de um povo, denunciando o processo desigual na formação da identidade das classes e sexos. A trajetória individual de rememoração, no caminho de retorno ao tempo da infância, realiza um trabalho de releitura e acaba por transformar a história pretérita.

A ideologia deseja que os valores se mantenham e se perpetuem, para que a ordem estabelecida não seja sequer abalada, e que nesse processo de uniformização não haja espaço para críticas ou opiniões discordantes, questionamentos. No processo de escritura memorialista, as representações do vivido não se constituem somente a partir do interior do indivíduo, mas também dos fatos externos a ele, envolvendo todo o árduo contar de uma coletividade, com suas lutas e conquistas.

O trabalho de narrar experiências próprias, conforme

mencionado acima, acaba por aproximar o eu dos objetos e seres aos quais se refere. Há um intercâmbio entre o que é narrado e o sujeito narrador, que se inter-relacionam numa via de mão dupla, pois o processo de significação muitas vezes se faz inicialmente a partir de um acontecimento observado, e não vivido propriamente pelo personagem das memórias.

Assim sendo, quando se está investigando o passado, redescobrimo-o, há uma seleção daqueles fatos mais significantes, o que já representa um ganho para o leitor, uma vez que esses fatos não estão presentes “impunemente”, mas representam aquilo que é significativo para um ser ou para a história, ou para ambos.

Outro aspecto vantajoso para o leitor é que tudo isso é feito criticamente, já que o autor, ao contrapor o tempo passado com sua formação pessoal, traz consigo reflexões e observações que garantem um novo olhar. Serão contados fatos pré-selecionados — de acordo com a demanda da escritura e segundo suas considerações, que muitas vezes é a de se desenvolver por conta própria, levando o autor a lugares que ele não desejava ir — revistos criticamente e ainda articulados com as experiências posteriores. Fato que garante a atualidade das memórias, sua produtividade.

Escritas memorialistas e a presença do negro: Drummond, Mendes e Nava

Paulatinamente às abordagens até aqui explícitas, pode-se tecer doravante reflexões crítico-teóricas e uma análise de

poéticas sobre as memórias de um acontecimento. Este estudo, como dito alhures, coloca o desvelamento de um período histórico através do olhar de três poetas que construíram uma vasta obra, heterogênea, rica e multifacetada. Obra exploradora do ser e do imaginário conflituoso de uma geração. Aspecto característico de uma sensibilidade aguçada e de uma visão que percebe a complexidade do ser humano.

Na trajetória empreendida pelos autores notamos que há uma linha mestra marcante que é a representação do testemunho de uma época. Mas podemos afirmar também que toda produção literária quando passa a ser analisada num recorte determinado é capaz de apresentar o olhar individual sobre um período.

O recorte revela o acontecimento da obra dentro de certas disposições, assim como suas relações internas ligadas a uma temporalidade histórica, propiciando uma forma de interpretar e a possibilidade de nos relatar o outro lado da temporalidade. Tem-se nas obras em estudo a assertiva de que a memória como presença de uma ausência, a ausência dos fatos muito presente na obra de Drummond, principalmente. Com isso, observa-se que se compreender o ser é compreender o mundo em que está inserido, compreender a memória é enxergá-la como discurso de representação das vivências e de uma visão de mundo com o poder de renegociação.

Cumpre-se assim lembrar que a intenção crucial deste trabalho é muito mais de investigação e questionamento, na busca de acrescentar análises e diálogos contemporâneos à vasta produção existente acerca das obras dos poetas mencionados. Nossa intenção não é estabelecer nenhuma verdade acerca da

“realidade” da escravidão, mas sim enxergar, a partir da leitura e análise das memórias aqui propostas, as possibilidades de tal estratégia para que percebamos esse acontecimento histórico-social no espaço individual, íntimo.

Na lírica drummondiana realiza-se, em suas duas obras, um movimento de rememoração complexo, em que o trabalho com o eu, o menino e o narrador articula-se com o tempo num retorno impossível, mas perseguido, prometido, que mais dispersa do que reúne. O que provoca uma desarticulação do tempo “perfeito”, centrado a partir de uma “agoridade” que determina o passado e o futuro a partir de si.

O texto do itabirano condensa passado, presente e futuro. E o sujeito que passa então a diluir-se com a temporalidade para se reformular a partir dela, que é sua própria matéria. Esse mesmo processo, de um-no-outro, acontece com o tempo que se torna então constitutivo do ser, mas vai além dele, incomensurável. Tais noções se relacionam com as perspectivas temporais propostas através das considerações que derivam da obra de Derrida (2002), numa releitura do Freud do “bloco mágico” e ainda das considerações de Foucault (1990) sobre o “pensamento do exterior”.

Na poesia drummondiana, o olhar do menino relaciona a sexualidade com a presença da negra em muitos poemas. Tal presença se torna mais enfática na medida em que o desejo se realiza e se transforma em ato. No texto *Ar livre*, a natureza é um cenário da experiência vivida:

Sopra do Cutucum
uma aragem de negras

derrubadas na vargem.
Venta no Cutucum
um calor de sovacos
e ancas abrasadas.
A cama é a terra toda
e o amor um espetáculo
oferecido às vacas
que não olham e pastam.
A carne sobre farpas,
pedrinhas e formigas,
dói que dói e não sente,
na urgência de cumprir
o estatuto do corpo.
E todo o Cutucum
é corpo preto-e-branco
enlaçado em si mesmo
e chupando, e chupando.
(ANDRADE, 1973, p. 54).

No poema acima, percebe-se que nos substantivos **vento**, **vargem**, **vaca**, **terra**, laborados pelo processo de aliteração, o poeta compõe o cenário de sua origem, o espaço natural em que o texto não identifica o sujeito, o indivíduo, e ao contrário, personifica o lugar, o Cutucum. Há aqui a conotação do sexual já nos primeiros versos. O odor sexual e o apelo ao olfativo intensificam o ambiente e estimulam o ato. As “ancas abrasadas” são percebidas no ar. Os vocábulos nos remetem a um universo pagão, de Vênus e Baco. Ali não há pecado, pois não há interdição, está localizado fora das instituições sociais. É um lugar de liberdade para o menino antigo, onde o poder do pai não está presente. Espaço do negro, o Cutucum era onde a liberdade se fazia presente, onde as pessoas, os animais, a terra e as plantas

se encontravam em sua existência natural.

O poema é dividido em três partes, em que se apresenta o cenário para depois descrever o ato que se dá ao “ar livre”. Depois há a volta para o cenário fundindo-o com a ação e os personagens. Tal construção nos remete primeiramente à fusão do homem com a natureza, com a sexualidade no espaço pagão em que o catolicismo, apesar de não interferir no acontecimento, “na urgência de cumprir / o estatuto do corpo”, não o ignora:

E no entanto o Cutucum, de que você veio, num dia remoto do século 19, está situado nesse distrito do Carmo, de que o padre Júlio assinalava o “dêscalabro social”, a “ polícia fraquíssima e nula”, a “deficiência de educação e princípios religiosos”, a inclinação “a toda sorte de orgias”.(idem, 1964, p. 560).

A voz do senso religioso não deixa de perceber o que acontece no *Cutucum*. Contesta o comportamento libidinoso do lugar, mas não a escravidão ou as condições as quais os descendentes de escravos foram submetidos. Ao contrário, os padres muitas vezes possuíram escravos e eram cúmplices das atrocidades dos senhores de engenho.

O espaço do Cutucum, na medida em que é recortado de forma a não estabelecer uma seqüência, uma sucessão dentro da obra, constrói-se a partir de uma subjetividade verbal. Pode apresentar um olhar sobre as relações estabelecidas na sexualidade do branco com o negro. No poema “Ar livre”, o sujeito da escrita nos oferece a visão do branco, do branco que no espaço negro, o Cutucum, recria a cena sexual pós-escravidão. Lugar de satisfação da carne na concepção do menino, o mundo

do negro se manifestava como inferno para o padre, mas a voz é do menino em ambos os casos. Logo, é o paradoxo que se instala, pois há um lugar de satisfação e de danação.

Tais aspectos revelam também a constituição da identidade do sujeito através da escrita, identidade não linear, não organizada coerentemente e muito menos composta por um único desejo subjetivo. Ao mesmo tempo em que os recortes nos mostram a negra sendo utilizada como objeto sexual e reforçam um estereótipo de sensualidade, há também o reconhecimento da situação em que esta é colocada no ambiente da casa grande. No poema “Negra”, encontra-se a denúncia à exploração desse ser:

**A negra para tudo
a negra para todos
a negra para capinar plantar
regar
colher carregar empilhar no paiol
ensacar
lavar passar remendar costurar cozinhar
rachar lenha
limpar a bunda dos nhozinhos
trepar.**

A negra para tudo
nada que não seja tudo tudo tudo
até o minuto de
(único trabalho para seu proveito exclusivo)
morrer.
(idem, 1974, p. 23, grifos nossos).

Apesar de o poeta haver nascido após o período escravocrata, a descrição do dia-a-dia da negra é bem específica. Indica a manutenção do regime escravocrata, a situação servil

que se perpetua. A expressão “A negra” generaliza e determina o tratamento da mulher negra e suas funções diárias. A disposição dos versos, a ausência de pontuação e a repetição – “tudo, tudo, tudo” – denunciam o ritmo do trabalho, ininterrupto e constante. O corpo da mulher negra é literalmente seu instrumento de trabalho. É importante notar como se dá a representação da vida diária da negra por meio do poema. O sujeito textual realiza a significação, a interpretação do acontecimento, assim como na história dita oficial. O que proporciona ao leitor um ganho na representação de um período histórico e o retrato da condição humana.

Como processo de resgate do eu na escrita, a autobiografia vai tentar reconstruir o vivido de maneira ordenada e heterogênea. Entretanto, como trabalho que se realizará a *posteriori*, revela o jogo instável da articulação de tempos (passado, presente e futuro), sentimentos, cultura, consciente / inconsciente, com um discurso literário. Projeta-se para “além das palavras, como um segredo ignorado até mesmo por seu portador, a responsabilidade absoluta [com o Outro] importa na reversão e deslocamento do sujeito autocentrado ou do valor metafísico de presença” (NASCIMENTO; GLENADEL, 2000, p. 14).

Dessa forma, acontece no movimento escritural a manifestação de novos significados. Manifestação que quando relacionada com fatos históricos marcados, a escravidão e a Abolição, reconta aquelas outras histórias paralelas à história oficial. Desmistifica verdades estabelecidas e abre o passado para a discussão dos valores existentes na sociedade atual.

Em se tratando de *Menino Antigo* (1974), Drummond dá continuidade, através do poema *Mancha*, às referências à história dos escravos no Brasil, conforme o leitor presencia nos versos, a saber:

Na escada a mancha vermelha
que gerações seqüentes em vão
tentam tirar.

Mancha em casamento com a madeira,
subiu da raiz ou foi o vento
que a imprimiu no tronco, selo do ar

E virou mancha de sangue
de escravo tourado – por que antigo
dono da terra? Como apurar?

Lava que lava, raspa que raspa e raspa,
nunca há de sumir
este sangue embutido no degrau.
(ANDRADE, 1974, p. 35).

No poema *Mancha*, o leitor pode perceber o descortinar da história brasileira que, por sua vez é liricamente apresentada. Nos primeiros versos percebe-se que a “mancha” a que o poeta se refere provém de um tempo longínquo. O que remete seu leitor não só a escravidão, mas a todo processo em que esta se deu, desde o rapto dos africanos de sua terra natal, cultura e família, até a chegada no Brasil dos navios negreiros.

Os versos subsequentes revelam e desvelam que a mancha da madeira pode estar na terra, encharcada de sangue negro e subir pela raiz e se cravar na madeira presente em quase todos os ambientes. Mas como a poesia é o descortinar de múltiplas exegeses, os versos ainda podem também dar o sentido de que a mancha da madeira na terra pode ter sido impressa pelo vento:

“selo do ar”, pois é percebida em todos os espaços, todos os cantos, dentro e fora. O “antigo dono da terra” não mais pode ser responsabilizado, mas deixou a herança, a assinatura, a marca por de sua participação. A repetição dos vocábulos na última estrofe nos remete a necessidade do próprio poeta em esquecer o passado do qual todos fazemos parte.

Neste sentido, o presente da escrita, paradoxalmente, lembra o que ocorreu e o poeta precisa trabalhar tal acontecimento, ao mesmo tempo em que questiona e denuncia. Está ciente da limitação que o tempo impõe. Logo, as experiências de testemunho, como as encontradas na obra drummondiana, apresentam as injustiças. São narradas em forma de recordações da infância. Ao mesmo tempo em que o autor tenta renegociar sua culpa, assim como se redimir com o passado, denuncia aspectos da escravidão — ou de sua perpetuação mesmo após a Abolição — através, ora da narrativa de fatos acontecidos com seus antepassados, ora experienciados pelo eu, o que nos faz observar a face privada da escravidão.

O sujeito lírico afirma que por mais que se tente esquecer o passado, ele estará sempre presente, uma vez que, as relações de exclusão se perpetuam e, como previu Joaquim Nabuco, tais relações geraram uma classe de proletários. O questionamento do eu poético, “Como apurar?”, nos dá a impressão de impossibilidade, pois não há mais como identificar ou punir os culpados. Somente o que resta a fazer é denunciar o fato para que no futuro, ou no presente da escrita, algo seja feito para a população gerada por três séculos de escravidão.

Em *A Idade do Serrote e Baú de Ossos*, mais marcadamente no livro do médico escritor, percebemos a presença de relatos da situação do negro no período pós-escravidão perpassando o ambiente das cenas da infância. Nava ao descrever sua ascendência, os galhos da árvore genealógica se bifurcam. Nesse caminho, a história brasileira se condensa com tal narrativa. É interessante notar como Baú de Ossos se aproxima do livro de Gilberto Freyre, *Casa-grande & senzala*.

Nas obras mencionadas, nota-se um olhar histórico permeado pela percepção e pela posição social do narrador, aspecto também notado por Davi Arrigucci (1987). O fato enriquece tanto a obra do médico quanto o gênero memorialístico, que “ganha mais realidade, está mais condizente com o contexto, pois o conceito só existe quando acontece de forma dinâmica, se relacionando não só com um, mas com vários contextos. Assim não é reduzido a um denominador comum” (ADORNO, 2003, p. 42).

A realidade dos fatos trazida pela escritura de memória, ao descrever de forma corriqueira o acontecimento íntimo da escravidão, desvela o outro lado da história. As memórias não se prendem ao que seria correto dizer sobre a escravidão e sobre a relação da família do médico com o acontecimento histórico. Dessa forma, o texto passa a representar a história de todos os brasileiros. Vários são os casos contados em que percebemos a visão da época sobre o negro:

O sangue saía pelas unhas. Ao bolo, as mãos viravam bolas. Bolas de dor. Uma, duas, três, quatro, cinco, seis dúzias, mais, o dobro, agüenta cachorro! mija negro!

uma grosa de bolos bem puxados por ordem de sinhá, por ordem do sinhô, e as casas não tinham poeira, os pratos eram perfeitos, os metais reluziam como o sol (...). E o preceito antigo, para negro, como dizia meu tio Júlio Pinto, era angu por dentro e pancada por fora — à vontade. (NAVA, 1972, p. 135, grifos nossos).

Nava recria através da linguagem a imagem da cena. Pinta suas cores e a violência do acontecimento, “o sangue saía pelas unhas”, “mija negro”. A gradação ascendente das pancadas e a extensão da gradação dão intensidade ao ato e demonstram o desejo do *eu* em apresentar a cena com veemência. Ao descrever os castigos, o sujeito textual expõe os familiares ao mesmo tempo em que desvela o período histórico posterior à abolição, revelando, por meio de seus relatos, parte de uma história que não foi contada. Quando em meio à descrição introduz a fala dos parentes, dá maior realidade à cena. Por meio da rememoração, o narrador coloca o acontecimento da escravidão destacando-a do fundo, que são as memórias. Nesse processo, mostra-se o que ainda permanece vivo dentro do sujeito e merece ser contado.

Histórias tão cruéis quanto às contadas por Gilberto Freyre em *Casa-Grande & Senzala*, em Nava são datadas como um documento e possuem a garantia do registro oficial:

De Santa Bárbara, Luís da Cunha passou-se para Sabará e lá esteve pelo menos entre 1855 e 1858. O 1855 foi também a data de um crime que deixou lembrança nos anais judiciários de Minas. Nele pereceu uma odiosa sinhá, cruel e sádica, que tinha mania de sapear os genitais das escravas, como se faz a frango, depois de depenar. (NAVA, p. 114).

As histórias da formação da nação brasileira e da barbárie acontecidas na origem do país, as quais não terminaram em 1888, estão presentes em sua própria história. Como uma via de mão dupla, na obra do médico a história oficial oferece material para a memória pessoal e esta ajuda a compor aquela, numa escrita *Frankenstein*, como diria o próprio escritor, e a tudo isso ainda se acrescentariam os momentos de *madeleines*. Há momentos em que a lembrança sensorial se articula com a escrita Frankenstein, em pedaços, que tudo recolhe para a formação das memórias e do sujeito. O que acontece também com Murilo, embora com menor ênfase, na medida em que este pertenceu a uma família sem um histórico escravocrata nitidamente marcado.

Sob esse prisma, parece que Nava (1972) se relaciona documentalmente com a maioria de seus antepassados com quem teve pouco ou nenhum contato. Muitas vezes, ao se referir a casos relacionados aos parentes distantes afetivamente, preocupa-se mais com o contar a “verdade”, demonstrando suas várias faces, ou seja, dá a conhecer ao leitor tanto o aspecto socialmente aceito, quanto o condenável.

Tal simultaneidade pode ser fruto do desejo de que as memórias estejam realmente bem próximas do documento, sem o juízo de valor daquele que escreve. Num trecho do livro analisado é revelado tal desejo: “Cuidando dessa gente em cujo meio nasci e de quem recebi a carga que carregue (carga de pedra, de terra, lama, luz, vento, sonho, bem e mal) tenho que dizer a verdade, só a verdade e se possível, toda a verdade” (NAVA, p. 211). O desvelamento de aspectos indesejáveis da personalidade pode ser notado não só no fato de que muitos de seus familiares

descritos no conjunto das Memórias se sentiram injustiçados, mas também nos trechos descritos a seguir:

Em casa de minha avó materna funcionava o sistema. Ela era mesmo tida como grande disciplinadora de negrinhas (...). Para o arbítrio da inhá Luiza, nem o batismo tinha barreiras. Ela revogava o sacramento quando a graça das negrinhas parecia de moça branca. O quê? Evangelina Berta? Absolutamente. Fica sendo Catita, que isto é que é nome de negro. (NAVA, p. 259).

Nota-se, a rigor, que a personagem “inhá Luiza” assemelha-se àquela matrona criada por Monteiro Lobato (2008), no conto *Negrinha*. A viúva do conto e a personagem de Nava representam todas as senhoras mineiras que não aceitaram o fim da escravidão. Aqui, o texto novamente dá voz ao personagem e recria a cena, tenta mostrá-la em sua originalidade. É como se o sujeito das memórias se tornasse isento de participação no mau tratamento dado aos negros.

tio Júlio — todo carrancudo, disparatando com os sobrinhos e os moleques de servir, mas todo terno com as sobrinhas e com as crias. Sempre que ele via uma, com um menino no colo, vinha acarinhar a criança para, na confusão, pegar nos peitos da ama-seca (NAVA, p. 262).

A descrição de “tio Júlio” e seu comportamento com as amas-secas evidenciam os defeitos de caráter. Estilo narrativo que surge como traço da escrita de Nava. Muitas vezes as caracterizações de pessoas são feitas na narrativa de forma a apresentarem seu lado mais negativo, mais sádico. Uma pintura que expressa o comportamento humano e social.

Assim sendo, o sujeito da escrita revela fatos que denunciam outro lado da história e nos faz enxergar que as datas históricas não demarcam o início ou fim de um acontecimento, e que ao redor destas muitas outras histórias se fazem presentes, mostrando que não há linearidade nem heterogeneidade histórica. A argumentação se refere tanto ao fim da escravidão, que não terminou no ano de 1888: “Curioso é que era na despensa que a inhá Luisa guardava sua palmatória de cabiúna e lá é que ela passava as rodadas de bolo nas crias da casa. Como se não tivesse havido princesa Isabel nem treze de maio” (NAVA, p. 271-272).

Já no que tange ao fecundo texto do menino experimental muriliano, pode-se estabelecer o objetivo de perceber o acontecimento de tais produções e como enriquecem o gênero de memórias. O texto memorialista de Murilo Mendes se orienta em grande parte pela caracterização de personagens que, de alguma forma, ainda o afetam e compõem o ser da escrita.

Na descrição mesma da rua Halfeld, feita também por Nava, mas sob um outro olhar, Murilo afirma: “Escrevo sobre a rua Halfeld sem situá-la no espaço, ocupando-me somente com as pessoas que percorrem” (MENDES, 2003, p. 152). A estruturação textual desconstrói a idéia do tempo tradicional para a constituição da memória, recriando um estilo e renovando a escrita na medida em que manifesta a heterogeneidade do ser e de sua forma de expressão. No caso de Murilo, “Nada a fazer: assim sou eu, ponho sempre em primeiro plano o homem e a mulher” (idem).

Seguindo a linha mestra que orienta este texto, Murilo Mendes vai apresentar o negro na forma das personagens que permearam sua

trajetória de menino juizforano. Há a presença da negra ama-de-leite, Etelvina.

De suas profundezas trouxe-nos a primeira idéia da cor preta, a noite e adjacências. Fazia escuro, fazia medo no corpo de Etelvina. Seu leite trouxe-nos a primeira idéia de cor branca. Etelvina implicava síntese e ausência de cor. (...) Etelvina serviu-nos de primitiva toca e santuário; aqueles peitos aliciantes, beijos vermelhos, olhos de terror, isto é, do nosso terror, faziam de emblemas. (NAVA, p. 28).

É a mulher que traz o conhecimento de uma parte do cosmos e da vida, estabelecido pela união de contrários, o preto e o branco e, ao mesmo tempo, o medo desse mundo desvendado. Ser silencioso e “enigmático” por sua diferença e proximidade, a ama-de-leite proporcionou-lhe a abertura para a significação do lugar ocupado pelo negro em sua infância. A negra ama-de-leite penetra no mundo da criança e passa a ocupar o campo semântico daquilo que sua cor suscita: “a noite e adjacências”. Lugar marginal de um sujeito diferente, mas dotado de características singulares, as quais através da palavra, da canção *Quindum Sererê*, traz algo novo ao ser da escrita e modifica sua situação de estar-no-mundo, uma vez que para significá-lo, precisará renegociar tudo aquilo que o torna quem é e dessa forma o aquilo que o torna quem aça olhos de terror, isto : “Esta cantiga entrou nos meus poros, assimilei-a: começava a música, o ritmo do homem começava; era uma vez, e será para todo o sempre” (MENDES, p. 29).

Perpetuando o lugar subalterno do negro após a escravidão, percebe-se a presença das empregadas negras no

relato muriliano com a referência de respeito a essas mulheres: “Tio Chicó e as excelentes empregadas pretas, Maria Júlia e Luísa, pessoas também finíssimas, da minha reverência” (MENDES. 60), assim como a seu rimo de trabalho: “as figuras exemplares das pretas Flausina, Venância e Conceição, máquinas de trabalhar e sorrir” (p. 130) assim como a sensualidade ligada a elas. Mas o menino experimental, talvez por não viver a culpa ligada ao sexo, ou ao preconceito racial, realiza as experiências de forma prazerosa:

Teresa, ou melhor, Tetéia, assim se chamava uma jovem mulata adotada por Sinhá Leonor minha prima. (...) Chegando os dois à adolescência comecei a sentir uma forte inclinação erótica por Teresa; ela me correspondia, passando mesmo a assumir um ar mais sério. Desde então, sempre que possível, aproveitando a ausência das sinhás na fazenda, levava-a até o fundo do pomar. Deitávamos-nos na relva. Eros e a ternura formavam um só todo, (...) Teresa, filha da terra, linda, corporal, indiavolata, com a inteligência da ternura me ensinara que o amor e o sexo não têm limites de classe ou raça. (p. 153-155).

Na citação acima, nota-se que Teresa também faz parte daquelas negrinhas “adotadas” por senhoras brancas que Nava descreve. Mas aqui há uma diferença. Parece que a personagem de Murilo não teve a mesma sorte que as habitantes da casa de “inhá Luíza”. “Tetéia”, “filha da terra”, mesclava “Eros e a ternura”, amor e sexo. No processo de mitologização característico de sua escrita — estratégia que immortaliza as figuras salvando-as da corrosão do tempo e da morte — o sujeito textual ao saber que Teresa se jogara no rio Paraibuna, deseja ser o rio: “Que não

pudesse eu, já agora em ser mitológico, transformar-me em rio!” (ibidem, p. 155).

Conforme o leitor pode perceber, o discurso revela que o contexto familiar em o poeta que cresceu, numa família em que a religião, proporciona um entendimento da vida e do mundo, um conhecimento humanista. O que não acontece nas memórias de Nava. A escrita rememoradora do juizforano se estabelece em um campo de desvelamento da vida, de retorno a um universo em que as negociações através da escrita buscam a conciliação do cosmos, o estabelecimento de uma nova ordem em que os padrões tradicionais não imponham limites.

Por conseguinte, nota-se um paganismo na escrita no sentido da valorização da potencialidade humana em todos os sentidos, além de seu desprendimento de uma temporalidade marcada e que se liga ao processo eterno do ciclo da natureza, o que podemos notar através de elementos como a lua, a noite e o sol.

Considerações finais

À guisa de considerações finais, pode-se inferir que a narrativa das memórias de um tempo passado, de uma vida vasculhada, trazem para o leitor as experiências do narrador, suas constatações pessoais acerca do mais vasto material que compõe a existência humana. Acontece uma tentativa de encaixe daquilo que é lembrado com a imaginação, com a criatividade e com as considerações do sujeito atual. Por excelência, o escritor compartilha suas vivências, suas opiniões, seu processo de

criação de uma verossimilhança fictícia com o leitor. Isso garante um depoimento não só embasado na realidade da formação do sujeito em seu mundo mais interior, mas também do mundo exterior e dos acontecimentos sociais.

A partir da leitura implícita do social no literário, foi possível observar o acontecimento do texto, o qual é composto por um tecido de significações múltiplas que se relacionam com o contexto no qual se insere. Texto e contexto se apresentam como uma via de mão dupla e se contaminam. A produtividade do olhar daquele que vive a experiência e apresenta o local e o individual das histórias da formação de um povo.

A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito da pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o 'Socius'; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. (BHABHA, 2001, p. 73).

Portanto, pode-se asseverar que por meio do conhecimento de que a história é heterogênea e, sobretudo comporta identidades heterogêneas e políticas, ela se torna necessária para que a sociedade caminhe para um futuro de integridade. Frente a essa exegese, as diferenças não podem ser sinônimas de exclusão, mas sim a indicação da necessidade de solidariedade. No caso destas análises aqui propostas, as palavras se convergem e se solidarizam.

Referências

ADORNO, Theodor W. Dossiê Cult-100 anos. Cult. São Paulo, n.72, p. 42-64, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Boitempo & A falta que ama. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973.

_____. Esquecer para lembrar: boitempo-III. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

_____. Menino antigo: boitempo-II. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

_____. Obra Completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.

ARRIGUCCI, Davi. Móbile da memória. In: _____. Enigma e comentário: sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 67-111.

BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Trad. Myriam Ávila, Eliana de Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. 3ª ed. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOUCAULT, Michel. O Pensamento do Exterior. Trad. Nurimar Falci. São Paulo: Princípio, 1990.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MENDES, Murilo. A idade do serrote. Rio de Janeiro: Record, 2003.

NABUCO, Joaquim. O Abolicionismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

NASCIMENTO, Evando; GLENADEL, Paula (orgs). Em torno de Derrida. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

NAVA, Pedro. Baú de ossos. Rio de Janeiro: Sabiá, 1972.

SLENES, Robert W. Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOBRE OS AUTORES

AYLLA KAROLLINE NUNES VIEIRA

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras - Don Domênico (FECLE). Especialista em Língua Portuguesa (UESPI). Experiência na área de Educação, atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Regular e Ensino Supletivo. Atualmente é professora substituta (celetista pela SEDUC-PI, regime de 40h), ministrando aulas de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8320870060925967>

FRANCISCO RENATO LIMA

Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É membro (sócio efetivo) da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). Suas pesquisas concentram-se em Educação e Linguagem, com ênfase em temas como: Alfabetização; Letramentos e práticas sociais; Gêneros discursivos; Retextualização; Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa; Formação Docente. Professor Substituto (Auxiliar Nível – I) da Universidade Federal do Piauí, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância

(CEAD/UFPI). Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/31528854>

CLEBER DA SILVA LUZ

Graduando em Letras/Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão. Atuou como bolsista do subprojeto de Letras/Língua Portuguesa do PIBID - Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em 2016 e 2017. Atuou, também, como Monitor voluntário da disciplina de Linguística I. Tem desenvolvido pesquisas, em nível de Iniciação Científica, com bolsa da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná – FAPR (2017-2018) e como voluntário (2018-2019/ 2019-2020). Os interesses de pesquisa se coadunam em torno de questões referentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, especificamente no que concerne às práticas de produção textual escrita.

ADRIANA BELOTI

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Graduada em Letras pela FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Atualmente, é professora adjunto do Colegiado de Letras da UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Campus

de Campo Mourão. Coordenou de 2014 a 2017 o subprojeto de Letras/Língua Portuguesa do PIBID - Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa PRÁDIS - Práticas Discursivas na Escola. Realiza estudos voltados para a área de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como, por exemplo, leitura, produção textual, gêneros discursivos e suas relações com o ensino.

SÁVIO JORGE SILVA DE CARVALHO

Licenciado em Letras/Português e Literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) e Licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professor no Programa Bilíngue da International School do Colégio Externato Campista. Tem experiência na área de Letras, especialmente na seara da Linguística Histórica.

THIAGO SOARES DE OLIVEIRA

Doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor da Licenciatura em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) do Instituto Federal Fluminense, bem como da Especialização em Literatura, Memória Cultural e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. É pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens do

Instituto Federal Fluminense com experiência em Letras e ênfase nas seguintes áreas: Tradição gramatical da Língua Portuguesa, Linguística Clássica, Linguística Histórica, História da Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa.

LUCAS NASCIMENTO

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Realizou estágio de pesquisa em Estocolmo (Suécia), pelo Departamento de Estudos Românicos e Clássicos (Romklass), da Stockholm University. Pesquisador do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som/LABEDIS, do Museu Nacional/UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, na sub-área de Teoria e Análise Linguística, com especialidades em Análise de Discurso e Ensino de Língua Portuguesa. Entre outros, é autor de Análise do Discurso e Ensino (2015). É organizador de Leitura e Escrita – o ensino na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia (2015, 2018 - em dois volumes), Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso (2016), Gramática(s) e Discurso(s) – ensaios críticos (2019, com Tania Clemente de Souza, pela editora Mercado de Letras) e Presenças de Michel Pêcheux: da Análise do discurso ao ensino (2019, também pela editora Mercado de Letras).

VALTER HENRIQUE DE CASTRO FRITSCH

Professor do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor e Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em

Letras. Coordenador do Grupo de Pesquisa Dramaturgias Contemporâneas: Percursos entre Adaptação, Gênero, História e Imaginário, do diretório de pesquisa CNPq. Membro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Associado pleno da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Possui Graduação em Letras Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrado e Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa (UFRGS). Atua nas áreas de Ensino de Língua e Literatura, com ênfase em Literaturas de Expressão Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Dramaturgia Anglo-Americana Contemporânea, O Romance Vitoriano; Literatura Infantil e Juvenil e Ensino de Leitura e Literatura.

ELIAINE DE MORAIS BELFORD GOMES

Possui graduação em Letras (Port/Lit.) pela Faculdade de Letras da UFRJ (1998), graduação em Letras (Port/Inglês) pela Faculdade de Letras da UFRJ (2002), graduação em Letras (Port/Esp) pela Faculdade de Letras da UFRJ (2006), pós-graduação em Letras Vernáculas (Especialização em Literatura Portuguesa) pela Faculdade de Letras da UFRJ (1999) e Mestrado em Linguística pela Faculdade de Letras da UFRJ (2006). Doutorado em Linguística pela Faculdade de Letras da UFRJ, concluído em setembro de 2016. Já atuou como professora de Língua Portuguesa e Literaturas em escolas públicas estaduais e municipais do Rio de Janeiro e como professora de Língua Inglesa e Língua Espanhola em

cursos de idiomas, em escolas da rede privada e, também, em escolas estaduais e municipais da mesma localidade. Atualmente, é professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade Federal de Roraima.

WESLEY NÓBREGA RODRIGUES DO Ó

Graduando em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente exerce a função de Professor de Inglês e Assistente Administrativo no Centro de Ensino Fisk.

ESTEFANI GUMIÉRO COSTA

Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas portuguesa e brasileira) pelo Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA/FAA), Pós-graduada em Língua Portuguesa (Gramática) pela Faculdade de Educação São Luís e Mestranda em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na qual desenvolve pesquisas no campo da Linguística Cognitiva.

FABRICIO PAIVA MOTA

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/FCLAr); possui Mestrado em Letras pela UFRR; Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela UNI7 e Graduação em Letras Português/Espanhol pela UECE. Atualmente é professor do Curso de Letras

Português e Espanhol da UFRR. É tradutor e intérprete português-espanhol-português da Junta Comercial de Roraima (JUCERR). É pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima - NEPSol-RR (UFRR), do Núcleo de Pesquisas em Sociolinguística de Araraquara - SoLAr (Unesp/Araraquara) e do Núcleo de Estudos da Norma Linguística - NormaLi (UFU). Áreas de interesse: sociolinguística, contato linguístico, língua espanhola e novas tecnologias.

MARIA DO SOCORRO MELO ARAÚJO

Aluna do Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela (Unesp/FCLAr); possui Mestrado em Letras pela UFRR; Especialista em Língua Portuguesa pela UECE; Graduada em Letras pela (UEMA). É professora do Curso de Letras e diretora de extensão da UERR. Tem experiência na área de linguística, atua especialmente nos seguintes temas: Língua portuguesa, lexicologia, toponímia, leitura e escrita; realiza pesquisa e extensão em língua portuguesa e línguas indígenas.

CRISTIAN NESI MARTINS

Graduado em Letras Português – Inglês pela UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco. Mestre em Letras, área de concentração linguagem, educação e trabalho, com ênfase em estudos da diversidade, pela mesma universidade. Especialista em Metodologia

do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Possui experiência em educação musical, piano e canto coral. Professor do quadro próprio do magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Atua como técnico pedagógico na equipe de Gestão de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão – Paraná. Possui interesse em estudos da linguagem, diversidade e ensino e aprendizagem de línguas.

MÁRCIA ANDREA DOS SANTOS

Graduada em Letras pela FACIPAL – Faculdades Integradas de Palmas. Mestre em Letras – área de concentração Linguagem e Cultura, pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, área de concentração Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue. Possui experiência em Gestão da Educação, Coordenação Setorial de Pesquisa e Extensão Universitária, Educação a Distância e Educação Intercultural. Atualmente é docente do Curso de Licenciatura em Letras e Mestrado em Letras – PPGL/UTFPR campus Pato Branco. Atua na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho. Desenvolve pesquisa nas áreas de Estudos Culturais, Linguagem e Formação de Professores.

ISABELA VIEIRA BARBOSA

Mestra em Educação pela Universidade Regional de

Blumenau - FURB, na Linha de Pesquisa Linguagem em Educação. Possui Pós-Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento pela Universidade Cândido Mendes e especialização em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Possui graduação em Administração pela UNIASSELVI e graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Tem experiência nas áreas de educação infantil, anos iniciais, ensino bilíngue, ensino e aprendizagem de língua inglesa, políticas linguísticas e práticas de letramentos com tecnologias.

ENEDIR S. SANTOS

É Mestre e Doutora em Estudos Literários pela UFMS – Câmpus de Três Lagoas. Seu trabalho é voltado para a análise literária de textos de autoria feminina em diferentes momentos da contemporaneidade brasileira, buscando a representatividade da mulher em prol do formação de uma identidade empoderada que desconstrua os parâmetros machistas e patriarcais da sociedade. Atualmente, exerce o cargo de Diretora Escolar do Município de São José do Rio Preto.

FABIANO TADEU GRAZIOLI

Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências

Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantojuvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania. Autor de Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: Teatro infantil: história, leitura e propostas (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável, da FNLIJ.

JAIRO DA SILVA E SILVA

Doutorando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz, mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (2017), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2010); licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Maranhão (2008). É professor no Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba, onde atua como membro do Núcleo de Estudos-Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), tendo desenvolvido atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre discurso, múltiplas linguagens e identidade indígena. É membro do Grupo de Estudos em Educação, Memórias e Culturas na Amazônia Paraense (GEMCA/IFPA), cadastrado no diretório de pesquisa do CNPq.

ADRIANA HELENA DE OLIVEIRA ALBANO

É Pós-doutora pela UFRR (2013), professora da Universidade Federal de Roraima, doutora em Teoria da Literatura pela Unesp (2010), Mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela UFSJ (2005). Esteve na Universidade Nova de Lisboa com bolsa PDEE-CAPES. Atualmente é Supervisora do Programa Residência Pedagógica com financiamento CAPES e atua em projetos de pesquisa e extensão. Autora do livro Rastros de Memória, possui experiência na área de Educação, com ênfase em Crítica Literária, Memória Cultural.

ROSIDELMA PEREIRA FRAGA

Pós-doutorado em Cultura Contemporânea (UFRJ). Doutora e Mestre em Letras e Linguística-Estudos Literários (UFG). Especialista em Literatura (UNEMAT). Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura (UNEMAT). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Federal de Roraima. Poeta e autora das seguintes obras: Poiesis em verso e prosa (2013), Cantares de amor (2014) e AmorAmante (2018). Foi coordenadora do Programa de Educação Tutorial- PET-Letras e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura (UERR). Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa Literatura, africanidades e minorias sócias (UFRR).

ISBN 658606253-5

