

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 2

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)




Atena Editora
Ano 2018

IVAN VALE DE SOUSA

(Organizador)

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 2

**Atena Editora
2018**

2018 by Atena Editora
Copyright © da Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girelene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

L755 Língua portuguesa, linguagem e linguística 2 [recurso eletrônico] /
Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
5.198 kbytes – (Língua Portuguesa; v. 2)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-85107-12-3
DOI 10.22533/at.ed.123181308

1. Língua portuguesa. 2. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.
CDD 410

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br
E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto: contato@atenaeditora.com.br)

APRESENTAÇÃO

A identidade de um livro simboliza todos os pensamentos e discussões que se pretendem divulgar aos leitores. Quando escrevemos um texto, de certa forma, os nossos interlocutores nos auxiliam na maneira como as ideias serão organizadas na textualidade dos enunciados e nas finalidades que almejamos atingir.

Se nos convencessemos de que todo plano textual está inserido nas finalidades de informar, formar, convencer e esclarecer algo aos nossos enunciatários, certamente a forma como enxergaríamos o texto e seus elementos constituintes seria ampliada na diversidade que a língua se realiza nos contextos sociais, pois, de certo modo, escrevemos sempre com objeções considerando um contexto e os saberes do nosso interlocutor.

Necessário sempre será discutir o discutível, refazer o que carece de ser refeito, sobretudo no contexto de produção do conhecimento, já que todo processo de aquisição do saber parte de uma das mais importantes e significativas funções da língua que é comunicação entre os sujeitos. Sempre comunicamos por meio do texto algo a alguém e às suas funções que necessitam ser clarificadas nos atos de dizer e produzir.

As comportas do conhecimento abertas pelas reflexões deste livro se revelam aos diferentes leitores, coadunando-se com a plenitude de como a linguagem assume seu único e verdadeiro objeto de interação entre os sujeitos. Comunicamos porque somos partes do ato comunicativo e com essa convicção é que comunicar representa nossos anseios, bem como os esforços de pesquisadores e estudiosos que apresentam e, ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de democratização das questões referentes à linguagem com as metodologias e os planos culturais e de identidades nos usos da língua.

Para legitimar a relevância das discussões reveladas em cada texto presente neste livro, a constituição de um mosaico textual de ideais e concepções são apresentadas por seus autores que propõem socializar os diferentes discursos capazes de sustentar as construções feitas em torno do ensino de Língua Materna, embora os estudos apresentados no referido livro não tenham unicamente a discussão que reverbera o trabalho com processo de ensino e aprendizagem da língua no seu contexto de autonomia e competências, mas da compreensão de que a língua se adeque aos meios sociais e às manifestações culturais.

A legitimidade com que os pesquisadores debruçam suas investigações na produção de cada capítulo justifica-se na plenitude diversa como a língua se expande nos diversos contextos de realização. E na função de perceber que sempre há outras formas de refazer o próprio discurso à luz da diversidade com que a linguagem é que se produz em uma corrente processual e metastásica em que os leitores encontrarão trabalhos referentes ao estudo da palavra, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ao processo analítico de obras e textos literários, aos discursos formulados no imaginário cultural e às reflexões metodológicas de trabalho no contexto

escolar.

O todo deste livro se assemelha à construção de um grande quebra-cabeça em que só tem sentido quando são juntadas todas as suas peças na formulação do plano reflexivo capaz de constituir a relevância desta obra. São, pois, ao todo, dezoito trabalhos que transitam entre os contextos da linguagem, da linguística e das intervenções que estruturam o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira nos mais variados contextos de aquisição. Sendo assim, uma síntese de cada texto com as marcas de seus autores pode ser revelada a seguir.

O primeiro capítulo, o pesquisador Ivan Vale de Sousa propõe algumas discussões que aproximam o trabalho com a utilização da pesquisa-ação aos procedimentos da sequência didática, que segundo ele são metodologias interacionistas no ensino da linguagem em que, ao mesmo tempo, rediscute como as implicações pedagógicas são capazes de aproximar os sujeitos *professor* e *aluno* da situação comunicativa com o desvelamento de três modelos de sequência didática elaborados à luz dos objetos didáticos no processo de didatização das práticas de linguagem.

As questões discutidas no segundo capítulo são de autorias de Genilda Alves Nascimento Melo, Andreia Quinto dos Santos e Célia Jesus dos Santos Silva, que rediscutem a necessidade do currículo à luz da docência como propostas de pertencimentos, servindo como requisitos fundamentais para o ensino de Língua Materna. No terceiro capítulo, as mesmas autoras com ordem diferente de apresentação das identidades, Célia Jesus dos Santos Silva, Genilda Nascimento Melo e Andreia Quinto dos Santos trazem à discussão o ensino de leitura e da função do suporte livro didático na instituição escolar de educação básica aproximando as reflexões.

Dóris Regina Mieth Dal Magro, no quarto capítulo, revisita as habilidades de leitura e escrita como eixos norteadores para o desenvolvimento do trabalho docente na disciplina de língua portuguesa à luz dos gêneros discursivos como alternativas eficazes na promoção do letramento e na autoria dos estudantes. O quinto capítulo, Nayara da Silva Camargo e Nilson Santos Trindade destacam os aspectos morfossintáticos da língua Tapayuna, especificamente no que se refere às relações pronominais focalizando ao leitor a compreensão desse processo.

No sexto capítulo, Luiz Antonio de Sousa Netto, Rafaela Cunha Costa e Stella Telles estudam a palavra fonológica na língua polissintética Latundê lançando luzes a algumas teorias apresentadas por estudiosos e ancoradas na concepção interacionista da linguagem. O sétimo capítulo, Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva e Regina Célia Ramos de Almeida apresentam as marcas de oralidade na escrita compreendendo os processos de monotongação e apagamento do [R] final, no contexto de aplicabilidade e intervenção com alunos do ensino médio.

Thays Trindade Maier, no oitavo capítulo, apresenta um relato de experiências com atividades de leitura da literatura infantil, com a finalidade de despertar e promover a competência leitora no ambiente escolar. No nono capítulo, as autoras Katharyni Martins Pontes, Thaís Pereira Romano e Rita de Nazareth Souza Bentes apresentam o

letramento literário como instrumentalização no ensino de alunos surdos e rediscutem a relevância da acessibilidade do aluno surdo ao contexto literário.

No décimo capítulo, Myriam Crestian Cunha e Walkyria Magno e Silva partem do desenvolvimento disciplinar, refletindo os impactos na formação inicial do professor, além de discutir as estratégias metacognitivas na análise de novas propostas metodológicas no aprendizado de línguas estrangeiras. As reflexões que enfocam o décimo primeiro capítulo, Adriane do Socorro Miranda e Polyana Cunha Campos relatam as contribuições do Projeto Pibid no processo de formação inicial de professores de português como Língua Materna, em que os sujeitos participantes emitem suas convicções na função de bolsistas.

No décimo segundo capítulo, Larissa Rizzon da Silva revela como os fatores socioculturais e identitários são relevantes no processo de reabilitação do afásico, em que as discussões se concentram no contexto de socialização do sujeito com a linguagem. O décimo terceiro capítulo, a simbiose do bumba-meу-boi do Maranhão é tematizada nas reflexões de Joaquim de Oliveira Gomes sob a ótica do discurso e da sustentabilidade em que são propostas as aproximações entre a análise dos discursos à luz das toadas com as questões de sustentabilidade capazes de perpetuar a relevância da manifestação.

Rossaly Beatriz Chioqueta Lorenset, no décimo quarto capítulo, investiga as (des)construções do imaginário de ensino de língua portuguesa na formação superior da graduação em Direito lançando luzes para as vertentes e os saberes linguísticos na concepção da análise do discurso (AD). O décimo quinto capítulo, autoria de Katia Cristina Schuhmann Zilio, os sentidos digitais são discutidos como aproximações do uso da tecnologia na educação propondo questões que são respondidas ao longo das reflexões inseridas no texto.

No décimo sexto capítulo, Priscila Ferreira Bentes passeia entre as páginas da narrativa tecida pelo escritor Benedicto Monteiro, descrevendo o movimento de religiosidade no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, além disso, a autora do capítulo aproxima as discussões entre literatura e antropologia com toda a riqueza literária presente na obra utilizada como *corpus* de análise. No décimo sétimo capítulo, Margarida da Silveira Corsi e Gilmei Francisco Fleck analisam a dialogia romanesca atentando-se para as releituras do perfil de uma cortesã, esclarecendo que a imbricação das análises culmina para a estruturação do cordel como uma das marcas da brasiliade.

Edvaldo Santos Pereira e Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões, no décimo oitavo e último capítulo, revelam a urbanidade poética como fonte de inspiração e análise, em parte, do poema *Belém e seu poema*, de Bruno Menezes e readmitem que as imagens criadas no gênero literário partem dos múltiplos olhares do cotidiano.

Ao apresentar aos leitores uma síntese do que pode ser encontrado em cada trabalho que compõe este livro, esperamos que as reflexões contribuam com o processo de ampliação do letramento literário, da metodologia de investigação com a linguagem, lance luzes a outros questionamentos e flexibilize a forma de pensar o

ensino de Língua Materna em uma construção de continuidade. Além disso, sabemos ainda que as discussões, doravante, demonstradas podem, de certa forma, ampliarem-se nos mais diversos contextos de aprendizagem em que o leitor transite o caminho também de produtor de outros discursos.

Prof. Me. Ivan Vale de Sousa

Organizador.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
METODOLOGIAS INTERACIONISTAS EM QUESTÃO: PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA LINGUAGEM	
<i>Ivan Vale de Sousa</i>	
CAPÍTULO 2	13
'DOCÊNCIA: CURRÍCULO E PERTENCIMENTO – REQUISITOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	
<i>Genilda Alves Nascimento</i>	
<i>Andreia Quinto dos Santos</i>	
<i>Célia dos Santos Silva</i>	
CAPÍTULO 3	28
O ENSINO DA LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Célia Jesus dos Santos Silva</i>	
<i>Genilda Alves Nascimento Melo</i>	
<i>Andreia Quinto dos Santos</i>	
CAPÍTULO 4	44
LEITURA, ESCRITA E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOS ESTUDANTES	
<i>Dóris Regina Mieth Dal Magro</i>	
CAPÍTULO 5	56
ASPECTO MORFOSSINTÁTICOS DA LÍNGUA TAPAYUNA (JÊ): ELEMENTOS PRONOMINAIS	
<i>Nayara da Silva Camargo</i>	
<i>Nilson Santos Trindade</i>	
CAPÍTULO 6	75
ESTUDOS SOBRE A PALAVRA FONOLÓGICA NA LÍNGUA POLISSINTÉTICA LATUNDÊ (NAMBIKWÁRA DO NORTE)	
<i>Luiz Antonio de Sousa Netto</i>	
<i>Rafaela Cunha Costa</i>	
<i>Stella Telles</i>	
CAPÍTULO 7	85
MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE MONOTONGAÇÃO E APAGAMENTO DO [R] NO ENSINO MÉDIO	
<i>Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva</i>	
<i>Regina Célia Ramos de Almeida</i>	
CAPÍTULO 8	104
RELATO DE EXPERIÊNCIA APLICADAS NA PRÁTICA DE ENSINO COMO ESTÍMULO A LEITURA	
<i>Thays Trindade Maier</i>	
CAPÍTULO 9	114
LETRAMENTO LITERÁRIO: INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS	
<i>Katharyni Martins Pontes</i>	
<i>Thaís Pereira Romano</i>	
<i>Rita de Nazareth Souza Bentes</i>	
CAPÍTULO 10	124
O IMPACTO DA DISCIPLINA “APRENDER A APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS” NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM ANÁLISE	
<i>Myriam Crestiam Cunha</i>	
<i>Walkyria Magno e Silva</i>	

CAPÍTULO 11.....	139
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS	
<i>Adriane do Socorro Miranda</i>	
<i>Polyana Cunha Campos</i>	
CAPÍTULO 12.....	150
A RELEVÂNCIA DOS FATORES SOCIOCULTURAIS E IDENTITÁRIOS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO AFÁSICO	
<i>Larissa Rizzon da Silva</i>	
CAPÍTULO 13.....	159
DISCURSO E SUSTENTABILIDADE NO AUTO DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO	
<i>Joaquim de Oliveira Gomes</i>	
CAPÍTULO 14.....	169
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO IMAGINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO	
<i>Rossaly Beatriz Chioquette Lorenset</i>	
CAPÍTULO 15.....	184
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: SENTIDOS DO DIGITAL	
<i>Katia Cristina Schuhmann Zilio</i>	
CAPÍTULO 16.....	198
DAS PÁGINAS LITERÁRIAS À EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA: UMA VIAGEM N'O CARRO DOS MILAGRES DE BENEDICTO MONTEIRO	
<i>Priscila Ferreira Bentes</i>	
CAPÍTULO 17	208
DA CAMÉLIA AO MANDACARU: RELEITURAS DO PERFIL DE UMA CORTESÃ	
<i>Margarida da Silveira Corsi</i>	
<i>Gilmei Francisco Fleck</i>	
CAPÍTULO 18.....	227
A URBANIDADE POÉTICA DE BRUNO DE MENEZES EM “BELÉM E O SEU POEMA”	
<i>Edvaldo Santos Pereira</i>	
<i>Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	233

CAPÍTULO 1

METODOLOGIAS INTERACIONISTAS EM QUESTÃO: PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA LINGUAGEM

Ivan Vale de Sousa

E.M.E.F. Novo Horizonte

Parauapebas – Pará

RESUMO: As implicações pedagógicas são revisitadas quando há dinâmica nas metodologias escolares à luz interacionista e na valorização dos saberes internalizados pelos sujeitos nas práticas de ensino. Nesse sentido, as finalidades deste trabalho são: apresentar a pesquisa-ação como metodologia interativa que envolve o professor na função de ator da situação comunicativa; refletir a relevância do procedimento sequência didática no trabalho com a linguagem e estabelecer proximidade entre os métodos intervencionistas pesquisa-ação e sequência didática no ensino de língua materna no contexto escolar. Sendo assim, os objetos didáticos de gênero textual, de ensino e aprendizagem são estabelecidos na formulação de conceitos e na ampliação da aprendizagem discente.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias. Pesquisa-ação. Sequência didática.

ABSTRACT: The pedagogical implications are revisited when there is a dynamic in the school methodologies to the interactionist light and in the valuation of the knowledge internalized by the subjects in the teaching practices. In

this sense, the purposes of this work are: to present the action research as an interactive methodology that involves the teacher in the function of actor of the communicative situation; to reflect the relevance of the procedure didactic sequence in the work with the language and to establish proximity between the interventionist methods research-action and didactic sequence in the teaching of mother tongue in the school context. Thus, textual, teaching and learning didactic objects are established in the formulation of concepts and in the expansion of student learning.

KEYWORDS: Methodologies. Action research. Following teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da linguagem perpassa pela ação da interação humana. Somos seres humanamente interacionais e a todo o momento estamos interagindo, aprendendo e produzindo conhecimentos. As práticas de ensino-aprendizagem estruturadas no ensino de língua materna desencadeiam um processo de interação entre falantes e contextos com múltiplas finalidades.

Desenvolver metodologias capazes de inserir o sujeito nos propósitos de ensino da linguagem exige formação, pesquisa, estudo

e experiência pedagógica. E o campo para a eminência de novas atitudes a serem estabelecidas é a sala de aula, centrando-se na ousadia docente de atender às necessidades dos indivíduos que enxergam na escola as oportunidades de clarificar a elaboração de novas reflexões e revisitar saberes.

Com a finalidade de visibilizar outras e novas reflexões é que este trabalho estabelece aproximação entre as metodologias interacionistas *pesquisa-ação* e *sequência didática* na compreensão dos estágios de aprendizagem e na ampliação das habilidades de linguagens. Assim sendo, tais procedimentos são apresentados na relação próxima entre a interação promovida com os sujeitos, contextos e as metodologias politizadas. Além disso, há o desvelamento de alguns modelos de sequências didáticas no ensino.

2 | PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO INTERACIONISTA NO ENSINO

As práticas e os contextos de ensino-aprendizagem assumem a função de metodologias e ambientes interacionistas, porque trabalham com sujeitos em diferentes níveis de aprendizagem. A escola é, por natureza, um ambiente de interação em que os conhecimentos perpassam por um processo de socioconstrução mediante as intervenções mediadas pelo professor.

Ultimamente, a metodologia da pesquisa-ação tem ganhado destaque nas maneiras de propor desafios e construir conhecimentos no campo das múltiplas e dinâmicas aprendizagens. Nesse sentido, a pesquisa-ação na implicação pedagógica deste trabalho está inserida à luz da interação a partir de um contexto social em que os sujeitos interagem, constroem conhecimentos, divulgam saberes e readéquam as formas de reverberação das aprendizagens.

O sujeito que investiga situações na metodologia da pesquisa-ação assume também a função de envolvimento nas propostas de observação e sondagem do contexto, isto é, há a realização da avaliação diagnóstica capaz de levantar questões que mereçam ser repensadas. A finalidade do envolvimento do proponente justifica-se na criação de estratégias capazes de equacionar questões e oferecer os subsídios necessários aos membros do contexto investigado.

As implicações pedagógicas lançadas na aplicabilidade da pesquisa-ação aproximam as necessidades dos sujeitos das estratégias de ensino e aprendizagem que carecem de ser elaboradas, sendo, pois, um processo contínuo de interação metodológica e social, isto é, de socioconstrução das etapas de letramentos em diferentes níveis encontrados na escola, visto que as teorias quando inseridas na dinâmica escolar encontram a justificativa de que toda e qualquer proposta de intervenção subjaz a promoção de conhecimentos por parte dos sujeitos.

Ainda, nesse sentido, corroborar que as práticas de letramentos são propostas de interação entre sujeitos, estratégias e contexto significa também potencializar a necessidade de compreender que a pesquisa-ação não se constitui apenas como

mais uma “fabulosa ou mirabolante método”, mas parte da carência de aproximação entre as finalidades de *observar* e *intervir* a partir de um contexto-situação-problema.

Quando os métodos e as teorias são aplicados na educação, sobretudo nos contextos de trabalho com a linguagem, há inúmeras maneiras de repensar como determinadas propostas adequam-se às necessidades cognitivas e sociais dos sujeitos. Sendo assim, reitero que a pesquisa-ação é, de fato, um procedimento metodológico de interação entre dois agentes nas ações de ensinar e aprender: professor e aluno.

A concepção binária de *ensinar* e *aprender* no contexto da sala de aula mediante a interação dos sujeitos propicia que em dados momentos tais papéis mudem de posicionamento. O professor media o conhecimento e o aluno interage, mas, ao mesmo tempo, o sujeito mediador aprende com o sujeito que é orientado. Eis o grande mérito do ensino-interativo: ensinar e aprender continuamente de maneira compartilhada.

De certo modo e enfaticamente só há ensino quando a aprendizagem é estabelecida e a pesquisa-ação, nesse sentido, possibilita aos sujeitos no processo, entendidos como atores da cena pedagógica, construírem “teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática” (MORIN, 2004, p. 56).

Intervir à luz de métodos, estratégias e inserção do pesquisador na prática de ensino postula-se manter um diálogo capaz de promover a interação entre os sujeitos. A base que define estratégias efetiva-se na ação da sala de aula, sem desconsiderar a relevância que o contexto e as práticas sociais inferem à produção do conhecimento. Implicar pedagogicamente as intervenções no contexto didatizado do saber não significa potencializar o discurso de que a escola é antagônica ao contexto social do sujeito e suas práticas.

É necessário aproximar os discursos politizados na escola com os saberes sociais e experiências de vida que os sujeitos trazem para o contexto escolar. Criar estratégias relevantes e capazes de valorizar os diferentes níveis de aprendizagem do alunado à luz da garantia das finalidades de aprendizagem apresenta-se como questão necessária.

Quando se projeta a criação de estratégias, estabelecem-se em conjunto com o método da pesquisa-ação oportunidades de acessar, compreender e produzir conhecimentos na correlação entre teoria e prática pedagógica. Além disso, as implicações metodológicas carecem de que antes da aplicação de quaisquer procedimentos nos contextos de aprendizagem o professor tenha conhecimento da situação e sinta-se capaz de dominar os conhecimentos, ocupando a função estrategista das propostas de ensino, transitando lado a lado na cooperação dos participantes da situação de ensino revelada.

Indicar propostas não é a mesma coisa que aplicá-las. Aplicá-las pressupõe estudo, pesquisa e conhecimento para que a mediação obtenha o sucesso esperado. Há que se esclarecer que a *pesquisa-ação* se diferencia da *pesquisa de observação*.

Neste método apenas ocorre um processo de observação e anotação da situação escolhida, enquanto que naquela os pesquisadores observam, interagem, intervêm e estabelecem relação dialógica com os participantes, isto é, o proponente passa a ser também sujeito da situação-problema estudada a partir dos objetivos definidos na função de tirar da inércia os sujeitos provocados, clarificando suas visões e incentivando-os a ocuparem lugares de destaque no processo de produção do conhecimento.

Na pesquisa-ação não basta apenas compreender o contexto, mas saber quais estratégias podem ser aplicadas na reverberação do conhecimento dos sujeitos. Nesse sentido, cinco são as finalidades de entendimento da metodologia em que se negocia com os participantes o que carece de ser aprendido, potencializado e esclarecido na mediação propositiva de ensino.

A participação é **essencial**. O contrato é uma das **condições** que a asseguram. A mudança é a **finalidade**. Os efeitos dessa participação ou ação negociada estão presentes no **discurso** ou na transformação dos espíritos e na **ação** encarada para resolver ou equacionar um problema da melhor maneira possível. (MORIN, 2004, p. 61, grifos do autor)

Propor e realizar a prática da pesquisa-ação implica dinamizar e planejar continuamente as ações com finalidades de atingir e atender os propósitos elencados pelo pesquisador. Garimpar tais propósitos postula-se ir além da simplória observação do contexto no direcionamento de métodos capazes de solucionar os entraves encontrados no processo de formulação do conhecimento discente. Desse modo, na pesquisa-ação constata-se que as situações-problema sejam dirimidas em que o envolvimento do pesquisador desde as situações iniciais às intervenções finais objetivam orientar os sujeitos de forma coletiva e individualmente.

Inserir o método da pesquisa-ação na ação pedagógica de sala de aula é enxergar além dos conhecimentos trazidos ou dominados pelos alunos. É olhar atentamente e promover propostas capazes de equacionar possibilidades e conhecimentos na participação dos alunos como agentes produtores de conhecimento.

Compreendo que a pesquisa-ação seja método inclusivo daqueles que estão à margem das carências cognitivas e de linguagem, por isso, ao trabalhar com esse estilo de investigação atribui-se ao mediador a função de “papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Desenvolver métodos de estudo referentes aos aspectos da linguagem em sala de aula é questão desafiadora, porque implica na constituição das práticas de letramento com as atividades de significação, reflexão postulando despertar interesses e envolver os sujeitos na possibilidade acessível do conhecimento com base nos argumentos e nas habilidades do estudo da linguagem de maneira estruturada e gradual.

No contexto de ampliação dos letramentos, a pesquisa-ação faz-se necessária, porque pelo simples fato de “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante

o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Entre outras questões relevantes desse estilo de pesquisa, possibilita também a reflexão das singularidades nas ações processuais de *ensinar* e *aprender* nos diferentes estágios da Educação Básica. Reconhecer que as propostas de ensino devem ser capazes de valorizar o que o aluno já consegue desenvolver e o que necessita construir significa compreender que os conhecimentos são contínuos.

A realização da pesquisa-ação intervém no processo de coleta dos dados mediante as necessidades dos sujeitos na compreensão dos contextos em que estão inseridos. É o contexto social e o conhecimento de mundo que direciona o trabalho com o saber a ser didatizado pelo professor em sala de aula, com isso, há flexibilização do problema levantado e do procedimento utilizado, inserindo-se em um “contrato que se define como negociação, ou entendimento, deliberadamente aceito entre as partes. Será suficientemente formal, guardando, ao mesmo tempo, uma dimensão não estruturada para os ajustes impostos pela realidade da vida” (MORIN, 2004, p. 65).

Desempenhar com altivez os contratos condicionais e viabilizados a partir da pesquisa-ação é postular o alcance das carências cognitivas dos sujeitos, bem como saber como participa do grupo social e interage com a linguagem, despertando atenção para as problemáticas levantadas ao mesmo tempo em que propicia refletir ações possíveis na solução ou amenização da situação-problema contextual.

A relevância da pesquisa-ação configura-se como procedimento capaz de engajar tanto o pesquisador quanto os pesquisados na compreensão do contexto de aprendizagem, além de cumprir as funcionalidades de “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

A pesquisa-ação no contexto das aprendizagens permite que o pesquisador identifique a problemática, reveja o nível de compreensão dos sujeitos inseridos nas práticas investigadas e reflita dinamicamente como as ações podem ser aplicadas na situação. Por envolver sujeitos que mediam conhecimentos e indivíduos que interagem com as práticas de conhecimentos, a pesquisa-ação postula-se como “inegável qualidade de pesquisa humanista, aquela que dá aos atores sociais, que queiram humanizar sua iniciativa, a preocupação com uma responsabilidade consciente, cada vez maior, de suas ações” (MORIN, 2004, p. 67).

Dialogar e acionar ações no contexto dos sujeitos mostra-se de maneira harmônica na pesquisa-ação, possibilita a participação dos pesquisados, promove trocas de conhecimentos e acordos firmados na intervenção. Por ser uma proposta dialógica, a pesquisa-ação não se insere como imposição metodológica do pesquisador na persuasão dos indivíduos, mas como ação participativa e fortalecida pela cooperação na aprendizagem e no engajamento de compreender por “oposição à intuição. Procede pelo raciocínio ou nele se apoia; há uma graduação no enriquecimento do discurso. De entendimento mais intuitivo ou **espontâneo**, ele passa a ser cada vez mais **esclarecido, consciente e engajado**” (MORIN, 2004, p. 75, grifos do autor).

Na realização de qualquer método de pesquisa, as ações entre *planejar* e *refletir* são compartilhadas e flexíveis de acordo com a necessidade da problemática e dos possíveis direcionamentos propostos e, nessa compreensão, o procedimento da pesquisa-ação na escola estabelece-se na aquisição e suplementação dos múltiplos saberes.

A funcionalidade da pesquisa-ação dialoga com a ação do pesquisador na situação contínua e dialógica com os sujeitos que se encontram imersos nas práticas de aprendizagem. De tal modo, a teoria e a prática relacionam-se na compreensão dos propósitos comunicacionais e, ao mesmo tempo, além de manter a dinamicidade social comunitária na qual a pesquisa se insere, uma vez que é a partir do diagnóstico que as ações interventivas são pensadas, tornando os sujeitos autores dos enunciados que lhes são propícios.

Mediante a pesquisa-ação, o envolvimento, atuação e intervenção do pesquisador mostram-se possíveis na efetivação metodológica dos mecanismos capazes de ir ao encontro das necessidades de aprendizagem do grupo no qual a pesquisa está inserida. Desse modo, a pesquisa-ação é método de investigação e interação entre sujeitos, contextos e conhecimentos.

3 | SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO INTERACIONISMO DA LINGUAGEM

Os modelos didáticos de gêneros textuais têm sido cada vez mais utilizados nas práticas de ensino de leitura e escrita do alunado. Todo procedimento didático visa atender a determinadas necessidades observadas no contexto da sala de aula, embora que, utilizar com finalidades definidas quaisquer que sejam as metodologias selecionadas exige do professor conhecimento, estudo e contínua pesquisa.

A justificativa de uso dos modelos didáticos no trabalho com a leitura, a escrita e a reflexão encontra-se nas formas de diversificar o que pode ser ensinado mediante algumas questões: *para quem se ensina; o porquê da necessidade de uso de determinados procedimentos; de que forma se pretende ensinar; o tempo de execução do procedimento; as necessidades dos sujeitos atendidos; os saberes internalizados como práticas sociais de letramento e o contexto no qual a proposta se insere*. Precisamos pensar nisso.

Nessa concepção de modelos didáticos de gêneros, tem-se, ultimamente, visto muitos trabalhos com o uso do procedimento sequência didáticos a partir das reflexões do Grupo de Genebra que concebe o ensino de leitura, oralidade e escrita por meio de oficinas metodológicas. Nesse sentido, discorrei acerca de três modelos de sequências didáticas. Mas, o que, fato, é sequência didática? Abaixo, compilo algumas definições.

Sequência didática: o que é?
É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito. (DOLZ; NOVERRAZ; SCNEUWLY, 2004, p. 82)
É ainda considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planificadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133)
Conjunto de oficinas destinadas a que se aprenda escrever um gênero textual que responde a uma série de critérios. (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7)

Figura 1: Definições de Sequência Didática

Sequências didáticas são atividades planejadas mediante uma situação-problema com fins a amenizar as necessidades dos sujeitos, partindo de propostas simples às complexas em que têm com finalidade apresentação de um produto final em que se faz uma comparação da situação *antes*, *durante* e *após* a aplicabilidade do procedimento, sendo, portanto, uma metodologia inclusiva por envolver sujeitos nos mais diferentes níveis de letramento.

O trabalho pedagógico à luz do procedimento sequência didática carece do professor a antecipação de um planejamento do que deve ser promovido durante as oficinas. O planejamento, nesse sentido, insere-se na concepção da flexibilidade, pois as atividades e intervenções vão ao longo da proposta estruturando-se e desenvolvendo-se. E o que principia a realização da sequência didática é uma situação-problema observada em contextos didáticos de ensino.

Estruturar o ensino por meio da sequência didática não é apenas privilégio da disciplina de língua portuguesa, mas, pode ser aplicada a todas as disciplinas do currículo escolar com finalidades definidas, carecendo de planejar e readequar as propostas de aprendizagem às necessidades cognitivas dos sujeitos e do contexto da proposta e da instituição de ensino.

O primeiro modelo de sequência didática é do Grupo de Genebra e estrutura-se da seguinte maneira: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*. A partir de um tema gerador, a sequência didática genebrina inicia-se com a *apresentação da situação* em que o proponente esclarece aos alunos as etapas, o que irão aprender, de que forma se darão as intervenções e como se desenvolverá a proposta. Na *produção inicial*, o professor observa o que necessita ser trabalhado ao longo da sequência didática com os conteúdos organizados por *módulos* em que as dificuldades terão atenção necessária e a escrita vai sendo feita. Por fim, na *produção final*, faz-se uma releitura dos conhecimentos estudados na estruturação da escrita inicial.

Trabalhar com sequência didática com fins a solucionar determinadas situações não torna o ensino de língua portuguesa mecanizado, porém, cumpre a função de estruturar e flexibilizar as intervenções docentes na receptividade do alunado na realização do procedimento. Além disso, as implicações pedagógicas que podem

ser inseridas na prática de sala de aula é saber trabalhar com as capacidades de linguagem: *ação, discursiva e linguístico-discursiva*.

Principiar o trabalho com sequência didática e o desenvolvimento das capacidades linguísticas do sujeito-aluno implica trabalhar com as habilidades que ele tem com cada modalidade discursiva-textual, indicando-lhe caminhos e instrumentalizando-o na mobilização de conhecimentos, nas formas de pensar as representações do texto e de como o texto desvela as operações necessárias para a formulação de enunciados capazes de clarificar o que o ato de pensar propõe aos interlocutores, pois todo texto é sempre escrito para alguém e com finalidades definidas.

A aproximação entre o procedimento sequência didática e suas funções sociodiscursiva e interacionista são caracterizadas como proposta inclusiva. Nesse sentido, a sequência didática entendida como conjunto sistematizado de atividades promove e amplia o conhecimento de todos os envolvidos. O trabalho com tal procedimento exige adaptação ao contexto, por isso as “sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 108).

O segundo modelo de sequência didática à luz da abordagem sociointeracionista é proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2008), sendo, pois, uma adaptação para o contexto brasileiro de utilização do procedimento genebrino. A proposta de sequência didática defendida pelas autoras é constituída das seguintes etapas: *apresentação da situação de comunicação, módulo de reconhecimento (pesquisa, leitura, análise linguística), produção inicial, módulos de atividades/exercícios, produção final e circulação do gênero*.

À luz da abordagem sociointeracionista a sequência didática proposta pelas autoras traz como o modelo genebrino a *apresentação da situação comunicativa*, no entanto, expõem algumas diferenças, como: a antecipação de um módulo, denominado *módulo de reconhecimento* ao que me parece bem sensato. Em seguida, há a exigência da *produção inicial* tendo em vista a realização do reconhecimento do gênero textual, estruturas, sentidos e suportes. Nos módulos subsequentes, denominado *módulos de atividades/exercícios* são discutidas outras questões necessárias ao processo. Outra inovação é que a *produção final* não representa o término da sequência, mas a inserção da *circulação do gênero*, enaltecendo a abordagem da sequência didática como proposta sociointeracionista.

A prática de sequência didática no ensino da linguagem regula as aprendizagens demonstrando que a inserção do procedimento se adapta a cada contexto pedagógico e social da instituição escolar e dos níveis de letramento dos sujeitos que participam da intervenção metodológica. Além de trabalhar com todas as questões como: ortografia, concordância, coesão, coerência, organização das ideias no texto, leitura e escrita, o procedimento sequência didática também se constitui como avaliação somativa que, conforme, o desenvolvimento do alunado transmuta-se em avaliação formativa, porque

circunscreve as “capacidades de que os alunos já dispõem e, consequentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

O terceiro e último modelo de sequência didática apresentado neste trabalho representa minha prática no estudo dos gêneros textuais. Desse modo, aceitei o desafio de elaborar o procedimento adaptando-o ao contexto da educação básica como professor de língua portuguesa, sendo, portanto, uma sequência didática inserida na socioconstrução do texto e na concepção interacionista, conforme esquematizada abaixo.

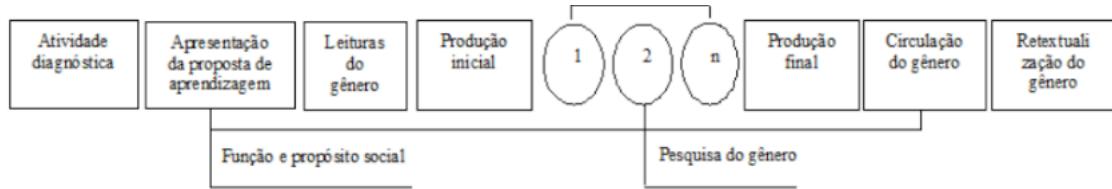


Figura 2: Esquema de Sequência Didática de Aprendizagem

Fonte: Sousa, 2017, p. 144.

O procedimento sequência didática de aprendizagem inicia com uma atividade diagnóstica com a finalidade de garimpar o que os alunos já sabem, como o conhecimento de mundo e as experiências de sala de aula formulam os conhecimentos. O objetivo de iniciar com a *atividade de diagnóstica* é propiciar a independência e função de leitor e escritor competente a partir de uma situação-problema. Após a sondagem, a *apresentação da proposta de aprendizagem* é exibida e explicada aos sujeitos que aponta para *leituras do gênero* selecionado, funções, características, estruturação, suportes e interlocutores.

Em seguida, é solicitada a *produção inicial* já fazendo readequações da atividade diagnóstica e das interlocuções pedagógicas. De posse da produção inicial reorganizada pelo sujeito, os *módulos* são planejados e outras pesquisas relacionadas ao gênero são realizadas. As produções vão sendo refeitas em cada estágio de aprendizagem, culminando com a estruturação da *produção final*. Além do produto final, os sujeitos discutem em quais meios os enunciados e produções circularão e, por conseguinte, a avaliação de toda a proposta é possibilitada, havendo uma revisitação do texto à luz da *retextualização do gênero*, entendendo-se que nenhum texto está finalizado em si mesmo, pois a cada nova experiência com o plano da textualidade, os argumentos e enunciados reorganizam-se e ampliam as interações entre aluno-produtor e texto.

As atividades de linguagem à luz da sequência didática somente serão propostas de interação e socioconstrução da aprendizagem se partirem das intervenções simples, considerando as convicções que os alunos têm do gênero estudado às concepções complexas. Nesse sentido, o procedimento de sequência didática é, antes de tudo, uma intervenção interacionista em que todos têm as mesmas oportunidades de

compreender as etapas de formulação do saber.

Além disso, por meio dessa ferramenta didática, é possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. (LIMA; SOUSA, 2016, p. 174)

A finalidade de trabalho com sequência didática não é tornar os alunos exímios escritores, mas sujeitos competentes, capazes de expressarem-se em determinados gêneros de textos; saber compreender as ideias-chave textuais, ser produtor e autocritico do conhecimento que lhes são apresentados no contexto da sala de aula e, mais ainda, de desenvolver as habilidades de leituras e compreensão escrita-reflexiva.

O grande mérito de trabalho com o procedimento de sequência didática encontra-se na orientação contínua e no olhar atento ao plano da textualidade na construção de sentidos, prática, pesquisa e estudos dos gêneros textuais como forma de simbolização das necessidades do ser humano.

Todas as questões referentes ao ensino de língua portuguesa e de maior necessidade podem ser trabalhadas na realização do procedimento sequência didática porque os modelos de gêneros devem estar a serviço das práticas de linguagem e da interação entre os sujeitos, esclarecendo-lhes que “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Os modelos de sequências didáticas apresentadas ao longo deste trabalho têm um único objetivo: ensinar as práticas de linguagens. É na ousadia da prática de sala de aula e nas diferentes formas de reverberar as múltiplas aprendizagens que muitos estudiosos adaptam os objetos de ensino considerando a realidade dos sujeitos atendidos e os diferentes níveis de letramento, da mais singela e pura forma que o ser tem de se comunicar com seus semelhantes por meio da linguagem. Desse modo, há uma aproximação entre a pesquisa-ação e a sequência didática: ambas as metodologias partem da interação e da socioconstrução das habilidades humanas e escolares.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos didáticos de gêneros textuais têm o propósito de diversificar as práticas de ensino da linguagem, sobretudo nas experiências de professores da educação básica. À luz da flexibilidade, as práticas de reverberação de ensino e aprendizagem de língua portuguesa também devem ser as ferramentas e intervenções pedagógicas, em que o professor representa a mola principal da engrenagem do processo de orientação, mediação, reflexão e formação dos sujeitos.

Elaborar metodologias capazes de envolver os alunos nas finalidades de

aprendizagem é sempre um grande desafio direcionado ao professor. Nesse sentido, quando o ensino de língua portuguesa é tomado como plano global das habilidades de linguagem, há envolvimento do aluno nas propostas promovidas em sala de aula.

A sala de aula é, de certo modo, o espaço para a elaboração das questões referentes aos elementos de linguagem, servindo de laboratório tanto para quem ensina e para quem aprende. Nesse local, a teoria e a prática são conjugadas em um mesmo processo capaz de desenvolver autonomia e possibilitar o exercício prático da cidadania do aluno.

Enxergar o contexto de sala de aula como propiciador de novas descobertas e da suplementação dos saberes é, pois, transitar entre as concepções que os sujeitos têm sobre a própria língua e suas variantes. As reflexões enaltecidas neste trabalho destacaram os métodos *pesquisa-ação* e *sequência didática* como procedimentos repletos de implicações pedagógicas e também como propostas interacionistas na produção de um ensino eficaz e, mais ainda, capaz de transformar realidades e colocar em destaque o sujeito com suas necessidades e potencialidades.

Somos seres sociais movidos à interação porque estamos inseridos em contextos diversos. E o que tornam as práticas de sala de aula significativa é considerar essa diversidade de conhecimento, além disso, carecendo do professor, ousar, criar e propor outras incursões pedagógicas, ou seja, ampliar as próprias experiências na aproximação entre teoria e prática lançando luzes às práticas de linguagem como possibilidades diversas de estabelecer conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiolent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **Cultura e Educação**. Madrid: Infância e aprendizagem, vol. 2, p. 31-41, 1996. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- 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**. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Ivan Vale de. Sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais. In: **Cadernos do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, n. 55, p. 130-147, dezembro de 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pesquisação voltada a práticas de leitura: uma proposta com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: **Anais da XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, 18 a 21 de junho de 2008. Disponível em: cac-php.unioeste.br. Acesso em: 15 dez. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 2

'DOCÊNCIA: CURRÍCULO E PERTENCIMENTO – REQUISITOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Genilda Alves Nascimento Melo

Instituto Superior de Ciências Educativas
(Ramada - PORT)

Andreia Quinto dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Vitória da Conquista – BA)

Célia Jesus dos Santos Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus –
BA)

da identidade profissional, como também, a inserção dele no mundo tecnológico. Com uso do Método qualitativo de pesquisa, com análise de amostras de questionários, foi possível conhecer as demandas conflitantes dos professores, no ensino da língua materna, em uma escola pública da rede estadual. Resultados e conclusões: o distanciamento entre a formação e a prática do professor trouxe instabilidade emocional a este; queda no rendimento escolar do aluno. Precisa – se de retorno subjetivo; atitudes devem ser tomadas que possam reconstruir e devolver a competência técnica e o compromisso político desse educador.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade do conhecimento; formação docente; ensino da língua materna.

ABSTRACT: This work proposes to discuss the interfaces of the teacher 's curriculum as an obstacle to the teaching of the mother language in the knowledge society. The theoretical is basis in Leny Teixeira; Sacristan and Gómez; Corso and Corso; Tomaz Silva; Wanderley Elbow; Edgar Morin; José Moran; Rogério Haesbaert; Tardif and Lessard; Sanchotene and Neto; Miguel Arroyo; Elvira Lima; Antonio Nôvoa; Asssunção e Oliveira; Camacho; Roberto Macedo; Alarcão e Canha; Furlan and Tajano; Yi-Fu Tuan; Missio e Cunha; Mustafá Kanso confrontará o perfil do educador com formação hierarquizada, saber compartimentado; mas que deve atuar na escola do século XXI, na complexa sociedade líquida. O professor é visto como elemento essencial para o desenvolvimento dessa sociedade, no entanto com fazer pedagógico contraposto. Há urgência na recomposição dos valores e crenças docentes, para reconstrução

RESUMO: Este trabalho propõe discutir as interfaces do currículo do professor como entrave para o ensino da língua materna na sociedade do conhecimento. A base teórica em Leny Teixeira; Sacristán e Gómez; Corso e Corso; Tomaz Silva; Wanderley Codo; Edgar Morin; José Moran; Rogério Haesbaert; Tardif e Lessard; Sanchotene e Neto; Miguel Arroyo; Elvira Lima; Antonio Nôvoa; Asssunção e Oliveira; Camacho; Roberto Macedo; Alarcão e Canha; Furlan e Tajano; Yi-Fu Tuan; Missio e Cunha; Mustafá Kanso confrontará o perfil do educador com formação hierarquizada, saber compartimentado; mas que deve atuar na escola do século XXI, na complexa sociedade líquida. O professor é visto como elemento essencial para o desenvolvimento dessa sociedade, no entanto com fazer pedagógico contraposto. Há urgência na recomposição dos valores e crenças docentes, para reconstrução

the profile of the educator with hierarchical formation, knowledge compartmentalised; but that it must act in the school of the 21st century, in the complex liquid society. in the complex liquid society. The teacher is seen as an essential element for the development of this society, but with pedagogical counterposing. There is an urgent need to recompose teaching values and beliefs to the reconstruction of professional identity, as well as his insertion in the technological world. Using the qualitative method of research, with the analysis of sample questionnaires, it was possible to know the conflicting demands of the teachers, in the teaching of the mother language, in a public school of the state network. Results and conclusions: the distance between professional qualification and practice brought emotional instability to the teacher; drop in student achievement. Subjective return is required; Attitudes must be taken that can rebuild and restore the technical competence and political commitment of this educator.

KEYWORDS: Knowledge society; professional qualification; mother language; teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Docência: currículo e pertencimento como requisitos básicos para o ensino da língua materna surgiu das demandas diárias de sala de aula, desafios e conflitos, das articulistas, lecionado em uma escola pública da rede estadual, em tentar atrair o aluno a participar de forma efetiva, realizar as atividades propostas, como também ter resultados positivos diante dos objetivos propostos pela Escola, visando atingir metas programadas pela Secretaria de Educação. Percebeu –se, entretanto, que o *modus operandi* do professor não estava de acordo com o *modus vivendi* do aluno. Esta seria a chave dos desencontros entre a metodologia do professor e os resultados negativos apresentados pelos alunos. Isto causado pelas atitudes, relacionamentos, como também pelas ações não intencionais.

Sanchotene e Neto (2006) consideram que a rotina diária e inconsciente do professor, ou seja, o *habitus* profissional contribui para a formação do currículo oculto, já que resulta de “aprendizagens não planejadas. Ele é resultado das relações interpessoais desenvolvidas na escola, da hierarquização entre administradores, direção, professores e alunos e da forma como os alunos são levados a se relacionarem com o conhecimento” (SANCHOTENE e NETO, 2006, p.4-5).

Portanto, educar na sociedade do conhecimento é um dos grandes desafios do profissional em educação, pois nas últimas décadas foram percebidas transformações econômicas, políticas e sociais, advindos do efeito global, do crescimento dos meios de comunicação, da potencialização das tecnologias da informação, com novas relações sociais, que vieram mudar hábitos e valores dos indivíduos, tornando-os mais coletivos.

Sob esse olhar, os conhecimentos históricos construídos pelo docente poderá ser uma barreira na execução de projetos inovadores que alcancem essa geração

líquida, pois que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula é influenciada pela experiência do professor.

A pesquisa está organizada em cinco tópicos: o currículo oculto do professor como entrave nas mudanças educacionais – não havia comunicação entre a teoria e a prática; formação ideológica positivista: fragmentada e simplificada, herança colonizadora, despolitização e dessocialização. A intensidade do fazer docente trouxe prejuízos à saúde do professor. Inúmeros desafios têm levado professores à exaustão e ao abandono de si. É possível formalizar critérios preventivos para que o professor possa enfrentar os desafios sem sofrer danos pedagógicos nem à saúde; Resultados – Análise dos dados encontrados na pesquisa. A coleta, momento da voz dos professores, entrelaçamento e comentário do pensamento dos docentes pesquisados; Conclusão dos achados.

1.1 Currículo oculto – alguns conceitos

Por muito tempo, não se conseguiu entender o motivo pelo qual o professor trabalhava a prática, muitas vezes, distanciada da teoria que estudava na academia. Além de observar a ausência de duas dimensões importantes, na construção do conhecimento formativo do professor: ensino e pesquisa. Dessa forma, entende-se que, o currículo oculto do professor muito contribuirá para efetiva realização de um trabalho docente indissociável entre o discurso e fazer pedagógico.

Alguns estudiosos têm se preocupado em diferenciar os tipos de currículo. Tomaz Tadeu Silva (2001) entende que “currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] são atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]” (SILVA, 2001, p.78). Sacristán [et al] (1998), analisando o currículo escolar, percebeu que algo a mais havia na escola que auxiliava na construção do conhecimento. Para ele,

[...] a acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (SACRISTÁN, 1998, p.43).

Alguns estudiosos interpretam de forma negativa a existência desse currículo, como sendo encoberto, escondido, implícito, latente, não intencional, não conhecido, não observável, não estudado ou não escrito. Raquel Camacho em defesa de dissertação (2010), para Universidade de Madeira, disse que é “um conjunto de mensagens veiculadas de forma oculta e sinistra pela escola e pelo professor e que não estão escritas em nenhum documento oficial” (CAMACHO, 2010, p.8) Entretanto, outros pesquisadores vêm o currículo oculto do professor como uma forma de contribuição, pois as experiências diárias no relacionamento com colegas de trabalho,

a maturidade formada pelo tempo de trabalho, darão ao docente segurança para agir diante dos imprevistos que surgem em sala de aula.

1.2 Currículo oculto do professor – suas interfaces

Um dos grandes desafios do professor na era do conhecimento é cumprir a demanda apresentada pela escola, no currículo formal, em que oferece Conteúdos Procedimentais, que remetem à prática diária de um fazer pedagógico experimental. Prioriza ações ordenadas para um fim, utilizando regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos. Conteúdos Atitudinais – junto com o aluno, colegas, gestão, comunidade, precisa realizar análise e crítica, intervir; interiorizar e exteriorizar valores; cooperar, participar, ser solidário; incluir. Conteúdos Conceituais para criar, inovar, ensinar e aprender sobre objetos, fatos e símbolos; compreender leis e regras e aplicá-las no cotidiano escolar; elaborar, construir para o aluno e para si processos de formação, sob o ponto de vista da multirreferencialidade, o que Roberto Macedo (2011) chama de Atos do Currículo.

Mas, como exigir uma centralidade da práxis reflexiva, tomando como modelo a formação desse docente?! Como não haver estranhamento?!! O professor atuante do século XXI teve a formação no século passado. O currículo escolar não se comunicava com a formação do docente. Os saberes e as atividades não eram eleitos no currículo; o saber era hierarquizado, compartimentado em relação ao conhecimento. Macedo (2011) diz que tudo é muito contrastivo: as “disjunções educacionais” – na panorâmica educacional, formação e currículo ainda não são conteúdos tratados de forma significativa; ausência de uma discussão nacional em relação ao par formação/currículo, não se debate sobre “os atos do currículo e suas implicações formativas” (Macedo, 2011, p.18)”. (Pre)juízos epistemológicos que atingem a formação” – a visão positivista criou e disseminou a linearidade de pensamento. Não se fez importante formar o professor nessa complexidade de vida. Neste propósito, Alarcão e Canha (2013) defendem que é insuficiente uma formação inicial sólida para “assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional” (p. 50).

A ideologia intelectiva do positivismo é considerada “danosa” para o contexto atual, já que promoveu “fragmentações e simplificações- o professor aprendeu a “olhar o mundo em pedaços, de maneira incomunicável, a não compreender totalizações relacionais em movimento [...] a vida, a sociedade, a educação, a escola, um ser em formação” (Macedo, 2011, p.20) As relações entre as disciplinas não eram perceptíveis, como se tudo funcionasse dentro de caixinhas impeditivas: português não se relacionava à física, por exemplo. O universo escolar era diferente do Cosmo. A hiperespecialização, propagada pela corrente positivista, atomizou os processos pedagógicos, como ainda, “separou coisas inseparáveis”. Tomou-se a parte pelo todo, com prejuízos sociais e humanos, como “uma das bases das discriminações, dos *apartheids*, das bestialidades fascistas, [...] das visões obliteradas do saber oficial”

(idem, p.21)

Podemos chamar de “As reificações”, ou seja, coisificar o ato educativo ou qualquer ação no relacionamento humano. Dessa forma, o currículo formal do século XX guardava herança colonizadora: naturalização/coisificação da história indígena, do negro, da mulher, da criança, do idoso, das minorias. O currículo do professor é composto por valores acumulados em toda a vida: na família, vizinhos, comunidade, escola. Como de repente, compreender e agir com valores atuais? Desempenhar com presteza projetos para atender a Lei 11.645/08 que regulamenta a inclusão da literatura afrodescendente e indígena nos currículos escolares? Como ser ativista na defesa dos direitos da mulher, quando a mulher professora ainda não é soberana em suas decisões? Como entender o direito exacerbado, legislado à crianças e adolescentes à revelia da destruição dos adultos? Minorias?! O que dizer da desterritorialidade legal de famílias antigas em nome de um pequeno grupo por estímulo político partidário? Macedo (2011) desabafa: “a desgraça humana nas tentativas de eliminação da diferença vem muito por essa maneira de olhar o mundo e o outro” (ibidem, p.22)

Outro aspecto apontado são as “Antinomias, a saber, aspecto paradoxal da visão de mundo. O determinismo trazido pelo professor para sala de aula, por exemplo: meninos da periferia não aprendem; o bom aluno é o que sempre tira boas notas; o bom professor era o que mantinha a classe silenciada, transmitia a ideia de controle, disciplina, de ensino; os melhores professores eram os que mais reprovavam. Ainda hoje há uma temeridade na área de exatas: física, química, matemática levantam ranking, quem traz o menor índice para o desenvolvimento educacional do país. Há ainda que contar com os Efeitos Halo e Horn (Kanso, 2014). A aparência do aluno, muitas vezes, atrai ou retrai o professor. Ainda hoje, professores que se referem ao estudante “aquele bonitinho”. No último Conselho de Classe da Escola, onde a autora deste texto trabalha, aconteceu um fato semelhante: o grupo conselheiro, após discussão, perguntou a uma colega: “você aprova? ”, ela respondeu: “aquele bonitinho”? Vai!

O tom de indignação na voz de Macedo (2011) é visto, quando ele diz que “esta civilização [...] fez um conhecimento, que em geral, não olhou para os lados, não perspectivou o mundo de forma relacional, não levou em conta as ambivalências das nossas descobertas e invenções.” Argumenta que essa é a realidade formativa do professor, “onde o pensar dialético e dialógico [...] torna impossível a partir das relações com o saber” (ibidem, p.24)

Acrescente-se “o abstracionismo” – um alheamento na relação do fim específico: aprendizagem. Na escola básica, dois pontos – chaves promovem esse afastamento da meta principal da escola. Em algumas áreas do conhecimento, há dificuldade em os professores trabalharem com a realidade do aluno, contextualizar para que ele melhor comprehenda o conteúdo. Como também, ainda não é comprehensível para o professor que em sua disciplina precisa haver leitura. Mais uma vez, a ofensa maior recai sobre as disciplinas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática. O professor, matemático, George Pólya (1887 - 1985) formulou os dez

mandamentos para o professor de matemática. Inferindo, as dificuldades apresentadas pelos estudantes em compreender a disciplina, que culmina em alta reprovação, está centrada na forma como a disciplina é apresentada ao aluno. A articulista Leny Teixeira (1993) argumentou sobre as dificuldades que estudantes do ensino fundamental têm em compreender operações abstratas com números inteiros. Para ela, o que o estudante tem de concreto são apenas os esquemas representativos e procedurais, por isso, é imperativo o acompanhamento do professor no processo ensino aprendizagem. Analogicamente, muitos conteúdos de matemática e demais ciências exatas, indicam dificuldades semelhantes, necessitando de um trabalho mais concreto no procedimento estratégico do professor.

No aspecto da “ressocialização, des-historização e despolitização” tem-se o currículo do professor que foi construído em um sistema de que não se considerava o homem como construto e construtor de sua história. Desassociado na realidade prática, não se comprehendia “o conhecimento como ato humano constituído numa temporalidade e num contexto de interesses, de intenções para alcançar de objetivos específicos da época com todas suas contradições” (Macedo, 2011, p.28).

Em a educação no Brasil seguir com padrão “político” internacional, a comando dos Bancos Mundiais, a formação docente deixou de ser um ato político, já que a escola precisa dar resultados positivos, aumentar o índice de desenvolvimento educacional do país. Leis não se discutem, se cumprem. Edgar Morin (2003) mostra que, ao homem do século passado, não lhe era permitido conhecer nem mesmo a si na sua integralidade, diante da compartmentalização, fragmentação das áreas, não poderia haver encontro do homem consigo mesmo. “A ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor. O sujeito foi expulso da Psicologia, expulso da História, expulso da Sociologia” (Morin, 2003, p.110) “a hiperespecialização impede de ver o global” (idem, p.9). Já Arroyo (2007) discute que,

Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos (ARROYO, 2007, p.50)

O exercício da cidadania em participar, discutir, sugerir, refletir sobre o conhecimento e da necessidade de uma construção coletiva não perpassava pela academia. Entretanto, “um currículo, que se pretende democrático, deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas” (Lima, 2008, p.18). Outra vez, Nóvoa (2009) advoga que “a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais, [...] é a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (idem, p.16) Pois que, as trocas de experiência trarão a autoformação do professor, como ainda, novos conhecimentos na formação do aluno.

1.3 A complexidade do fazer docente

As mudanças socioeconômicas, políticas e culturais chegaram ao limiar do século XXI como uma torrente que abalou várias estruturas sociais e nomeou esta etapa de sociedade do conhecimento. A política econômica mundial considera o trabalho do professor como relevante para o desenvolvimento dessa sociedade. Entretanto, paradoxalmente, a escola ainda continua com as mesmas características da educação na era da industrialização. Apesar de essa escola apresentar fins ambiciosos: promover uma nova ética social, formar cidadãos esclarecidos, melhorar o destino das classes trabalhadoras. Tardif e Lessard (2005) mostram que ela possui uma cultura distinta do seu entorno; seus ambientes são controlados, como se fosse um escudo de proteção contra novas ideias; toda estrutura é regida administrativamente de forma independente das pessoas e do aprender; mas, contraditoriamente, essa mesma escola precisa assegurar o bem estar de todos e garantir o respeito às diferenças, favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando – os, ao mesmo tempo, apoiando os alunos mais dotados, a escola deve funcionar segundo o princípio da igualdade; contudo, estimula a competição. Tuan (1983) corrobora com essa ideia dizendo que,

A sociedade moderna, cada vez mais letrada, depende cada vez menos dos objetos materiais e do meio ambiente físico para corporificar o valor e o sentido de uma cultura: os símbolos verbais têm progressivamente deslocado os símbolos materiais, e os livros instruem mais do que os prédios. (TUAN, 1983, p.24)

A democratização do ensino, o avanço da tecnologia, a mudança na estrutura familiar, redirecionaram a responsabilidade dos resultados para a escola. A sociedade do conhecimento traz a centralidade de suas ações para a mão do professor. Os olhos do mundo se voltaram para dentro da escola. Reformas educacionais embalaram o sonho da justiça social e organizaram a demanda da universalização do ensino na educação básica. Garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino foi a bandeira. Mas essa complexa tessitura não teve o resultado esperado. Alunos de todas as camadas sociais ocuparam as classes escolares. Os professores precisavam de estratégias jamais pensadas para garantir um bom desempenho.

Diretrizes nacionais trouxeram responsabilidades para a escola - “o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.3) Com a autonomia da escola, espera-se produção e resultados de excelência. É nesse momento que nasce a grande responsabilização do professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, visando essa eficácia na educação, institui 200 dias letivos ou 800 (oitocentas) horas para a Educação Básica e regulamenta, em seus artigos 12, 13 e 14, as competências da escola, dos docentes e da gestão escolar, pois “o trabalho docente não se restringe à

sala de aula, mas contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.4). É possível perceber uma ampliação nas tarefas do professor.

A profissão docente passou a ser compreendida como preparação para o trabalho. É preciso atender a demanda do mercado, que deixou de ser de produção para a troca de serviços: a sociedade do conhecimento. Houve a profissionalização do ensino. O trabalho do professor é reconhecimento como base do desenvolvimento dessa nova sociedade, mas, paradoxalmente, “é visível o papel do/a professor/a no desenvolvimento social, por outro, as condições de trabalho precárias e a baixa remuneração oferecidas nas diferentes redes e níveis de ensino refletem o não reconhecimento ao trabalho docente” (Idem p.2) O trabalho é parte integrante da satisfação pessoal e formação identitária de cada sujeito, quando este não é reconhecido pelo social, traz um dano a saúde mental e física do profissional.

1.4 Desafios que levam à exaustão

O trabalho docente passou a abranger complexa dimensão: o sujeito – em sua individualidade e em suas experiências. Em uma sociedade líquida, onde os laços e relacionamentos fortes se desvalorizam; a vida simples, o trabalho manual, o esforço braçal e o amor declinam à medida que o mundo perde as fronteiras por conta da globalização; o culto às celebridades é uma característica marcante, que direciona o indivíduo a seguir determinado padrão que assemelhe a essas celebridades; os questionamentos e os desejos passam a integrar o indivíduo, fazendo-o desejar um novo estilo de vida; consumismo e imediatismo são palavras de ordem; busca pela beleza e pelo alcance dela faz parte do conceito de felicidade; o esforço da mente passa a ser valorizado; o consumo desenfreado desestabiliza o valor das relações pessoais, que dura pouco tempo e logo são substituídas por outras aventuras; desapego do amor, banaliza a vida; o indivíduo fica solitário, enquanto desfruta de seu espaço particular, seja em carros luxuosos ou em poderosos condomínios que trazem a sensação de segurança; a moda torna o consumo constante, pois a pessoa precisa realizar seus desejos, para se sentir feliz naquele momento; não há planejamento financeiro; as contas de poupança dão lugar aos cartões de crédito, que facilitam as dívidas e o sacrifício do trabalho em nome do consumismo; a virtualização facilita a socialização das relações momentâneas, mas contribui para solidão do indivíduo.

Mas, o professor ainda está centrado no padrão tradicional. Missio e Cunha (2014) enfatizam que,

A escola se mantém de maneira tenaz, impondo certos modos de conduta, de pensamento e de relações próprias, independente das mudanças que ocorrem na sociedade; o que a torna desinteressante para a grande demanda de estudantes que são obrigados a frequentá-la [...] como uma construção da Modernidade, que impõem um único modelo da Cultura [...] almeja um indivíduo normalizado. Na Modernidade a escola tinha uma função claramente determinada: tornar os sujeitos

livres e emancipados [...] Mas, este pensamento não cabe mais na sociedade contemporânea. [...] A cultura e o pensamento Pós-Moderno encorajam a intuição, a emoção e a diversidade [...] (MISSIO e CUNHA, p.6,7)

Tardif e Lessard (2005) mostram que a sociedade do conhecimento trata os seres humanos como objetos. Assim, os trabalhadores em educação devem ter “qualificação elevada para lidar com a complexidade e flexibilização nas situações de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.19)

Além do aspecto de trabalho direto com o aluno, o docente está vinculado às atividades que acontecem dentro da unidade escolar. Para atender às necessidades permanência dos alunos e qualidade de ensino, há uma enxurrada de programas e projetos emanados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado, com metas e objetivos a serem cumpridos, tempos e prazos a serem desenvolvidos. Um monitoramento de qualidade através dos instrumentos de avaliação externa.

O professor precisa dispor de tempo e paciência para lidar com a diversidade absurda da sala de aula. Assunção (2008) comprehende que “os objetivos do ensino-aprendizagem dependem não apenas das estratégias pedagógicas, mas também das condições de realização do trabalho” (ASSUNÇÃO, 2008, p.4). A escola está sendo um espaço de contradição. Na visão de Edgar Morin, ela foi como lugar de discussões para a transformação; entretanto tem atuado na imposição de teorias e negação de condições para o seu cumprimento na prática. Este mesmo autor, em 2007, propõe uma missão para a educação: “formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo” (MORIN, 2007, p.26). Como o professor, considerado a base para a sociedade do conhecimento, estará desenvolvendo as competências necessárias para esse novo mundo complexo, sem os aparatos didáticos, pedagógicos e estruturais necessários?

1.5 Reterritorialidade – sentimento de pertença do professor

Território é um símbolo de formação de identidades, de pessoas que batalham por encontrar a sua origem em meio à perda de valores no processo de globalização, é a base de sustentação dos movimentos de territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade. Dessa forma, territorial compreendido como um “ambiente de um grupo que é constituído por padrões de interação” (FURLAN; TRAJANO, 2013, p.01). Rogério Haesbaert (2004) discute território como um ambiente do exercício do poder e da materialização da identidade regional. É o funcional e o simbólico dentro de uma instabilidade de domínios; “não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser.” Assim, os movimentos de territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade compõem os elementos de dominação e apropriação do espaço, que acontecem “através de grupos sociais que incorporam e impõe novas estruturas, de acordos com suas perspectivas finalidades” (FURLAN; TRAJANO, 2013, p.03)

A identidade de cada sujeito é construída dentro do seu território. Em caso do professor, foi desterritorializado por inúmeras situações do cotidiano pós-moderno:

a ausência dos valores tradicionais cultivados; instituições de novos símbolos e representações que não perpassaram por um conhecimento prévio; o hibridismo nas práticas linguísticas e sociais; a invasão tecnológica que ditou formas de viver e de ser das pessoas; as novas leis de igualdade social; o direito de acesso e permanência na escola; a imposição social de “um sacerdócio” ou espécie de salvadorismo da sociedade através da escola.

Houve a perda da identidade do profissional em educação, mas que precisa ser recuperada dentro de um novo território, espaço-lugar, sala de aula; vivência educativa. Novas relações de processos precisam ser estabelecidas entre escola - comunidade; professor- aluno; pois que “a identidade de um ser perfaz pela identidade do outro” (CODO, 2002, p.06) Wanderley Codo, nessa discussão, mostra que dessa forma as pessoas pertencem uma às outras e ao território. O que Yi-Fu Tuan (2013) chama de espaço mítico, onde as necessidades intelectuais e psicológicas são satisfeitas dentro desse grupo.

O professor precisa vivenciar novos espaços. Hoje ele está ansioso por um “retorno subjetivo de sua ação” (TUAN, 2013 p.52). Este profissional necessita recompor, junto com o aluno, o tempo – viver o presente, compreendendo o dinamismo, representado pelas tecnologias no cotidiano do aluno: o celular, o tablet, o ipod, mas que em sala de aula dificulta a prática pedagógica; o espaço – multiterritorial – o domínio de vários espaços físicos: a sala convencional, laboratórios, biblioteca, campo. Espaços virtuais: facebook, blog, twitter, instagram, outros, como espaços de aprendizagem. José Moran (2003) convida a escola do século XXI para “reinventar a forma de ensinar e de aprender,” [...] “podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes” (MORAN, 2003, p.01)

É preciso ainda recompor a cultura - compreender que o estudante pós-moderno é digital – usar a escrita tradicional é um dos grandes empecilhos nas atividades diárias em sala de aula. Funciona o “copiar e colar”. As atividades de pesquisa precisam ser reorientadas para refacção. O clique do celular em fotografar as tarefas substitui a clássica agenda. A aprendizagem individual precisa ser corroborada com a inteligência coletiva; o abrir do livro didático precisa ser acompanhado por abrir um portal educacional; o caminhar entre as carteiras, em sala de aula, deve estar aliado ao enveredar nas trilhas do ciberespaço, com o aluno, para monitoramento de sites credenciados para pesquisas. A lógica não linear do texto pós-moderno, atrai o aluno. Sons, cores, imagens; as diversas janelas que são abertas, neste mundo digital, induzem a divagação. A intervenção lógica do professor transformará informação no conhecimento.

A recomposição do sistema de crenças pelo professor é outro elemento que norteará novos valores e medidas em sala de aula para o estudante do século XXI. Compreender que “o cinismo e a descrença” (CORSO; CORSO, 2000, p.1) do adolescente faz parte de ele acreditar que é mais inteligente que os seus pais,

seus professores e demais pessoas com quem ele convive. “Invertemos a sociedade tradicional, onde a sabedoria era a reserva moral dos experientes” (*Ibidem*), portanto o adolescente deverá ser tratado com diplomacia, não os confrontando; reorientar o trabalho individual para dimensão coletiva, pois que uma das grandes dificuldades do professor em sala de aula é conciliar a autonomia do aluno e as atividades em grupo.

É preciso perceber que a velocidade das ações (inquietude em sala, falta de “perfeição” nas atividades ou ausência delas, o olhar desatento) é “a perda da transcendência e a certeza de que vida é só esta”, (*Ibidem*, p.2). Como a juventude é bem e bem de grande valor, é preciso aproveitá-la cada minuto, já que os dias são velozes e não dá tempo para fazer tudo; a busca da felicidade está também imbuída no comportamento dos alunos em sala de aula – não há desejo de aprender; o encontro com os amigos, conversar, usar drogas é um dos maiores motivos de estar na escola; a felicidade ainda perpassa por mostrar o poder de compra para os colegas: calça jeans desfiada e de grife reconhecida; a imagem corporal, bela e esculpida por marcas, tatuagens e piercings; cabelos com cortes, vínculos e cores exóticas, exibindo a facção criminosa a que pertence.

Mesmo diante da celebrização de “quem a vida ainda não domesticou” (*Ibidem*), pontos de equilíbrios deverão ser colocados na relação pedagógica em sala de aula, pelo professor, pois novas experiências é o que lhes dará a capacidade de criar e de atuar, para reconstrução da própria identidade profissional.

2 | METODOLOGIA

As demandas diárias no ambiente escolar eram recebidas com desalento. Os professores sem ânimo para executar as mais simples tarefas. Reclamações constantes sobre acumulo de trabalhos. Falta de criatividade na elaboração de projetos sociais, envolvendo a comunidade escolar; conflitos entre alunos e professores; atitudes estressadas na relação do professor e o aluno: constantes retiradas de alunos de sala de aula, por motivos irrelevantes. Na conversa com os pais, falas exaltadas, como que o limite do professor estava chegando ao fim. Em observação mais centrada perguntou-se: será que o currículo do professor com formação em campo tradicional suporta as demandas de uma fluida e era tecnológica?

A fundamentação desta pesquisa tem como base o diálogo com alguns autores que ajudaram a tornar mais clara a compreensão dos fatos investigados. Fortin (2010) defende esse processo como documentar, enriquecer, a investigação; Pedro Demo (1985) postula ser a pesquisa um procedimento para descoberta científica da realidade, para dar autoridade ao argumento. Bogdan e Biklen (1994) traz como capacidade de gerar teoria, descrição e compreensão. Maria Minayo (2010); Gaston Bachelar (1978); Gil (2002); Humberto Eco (2007); Silvio Gamboa (2012); Edgar Morin (2003). Todos esses aludem que para compreender o princípio da complexidade humana é preciso

investir de um novo espírito científico. Assim este trabalho envolveu a Pesquisa Bibliográfica, em um misto qualitativo – quantitativo com o objetivo de construir um conjunto de sentidos que surgiram do entendimento do problema de pesquisa.

No processo investigativo foi selecionado grupo de professores por faixa etária, por tempo de serviço na rede em que é vinculado e por área de conhecimento. Para a amostra dessa pesquisa, foi selecionado um grupo de profissionais em educação, de três áreas do conhecimento, na educação básica, com idade entre vinte e cinco a cinquenta e cinco anos e tempo de trabalho no exercício do magistério estadual, entre cinco a quinze anos.

3 | RESULTADOS

Amostra representativa do pensamento docente sobre as novas demandas docentes diante da sociedade do conhecimento, ajuizamento a respeito da sobrecarga de trabalho trazida pelas demandas sociais, inerentes a sociedade do conhecimento; discussão referente ao lema imposto pelo social - a missão de salvar a sociedade compõem a “unidade de registro” para análise. (Bardin, 2011, p.124)

O docente tem acesso as novas tecnologias, mas não tem sabido transformá-las em ferramenta de uso pedagógico, para enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, fato que tem desestimulado o aluno assistirem às aulas. A falta de atrativos nas aulas gera a indisciplina, o aluno não se interessa pelo que acontece em sala de aula; há o desrespeito ao professor, sem controle da situação, o docente entra em pânico (em sentido literal, existem muitos docentes com a popular síndrome do pânico, objeto de estudo desta pesquisa); para esse docente participante da pesquisa, a família não tem mais compromisso, com o filho na escola, deixa que toda orientação fique à critério do professor. Os valores cultivados pela família não mais correspondem aos que a escola defende. Assim há um choque, pois, o professor é portador de um currículo oculto, com valores e critérios estabelecidos, contrários aos defendidos pela família, Alarcão e Tavares (2010); Alarcão e Canha (2013).

A síndrome da desistência a parecer na voz do professor. Ele comenta que na sociedade atual, o docente não é valorizado nas condições de trabalho: imposição das leis sobre o seu trabalho, motivo que traz o enfraquecimento do perfil docente. Há uma crise deontológica, a passividade mostrada por Bauman (2007), onde as reações estratégicas desaparecem. Multifunções sem remuneração; imposição a formação tecnológica; sobrecarga com as atividades de responsabilidade dos pais, que são atribuídas a escola – cuidar de verminose, de lepra, acompanhar ao dentista; verificar se enxerga bem; se está subnutrido ou não, se tem alguma patologia; preocupar com horários de medicação. O professor ainda é responsabilizado por problemas sociais. A evasão – por que o seu aluno desistiu? A repetência – o que não agrada em sua aula, pois o aluno não se interessou e não aprendeu?

A frase usada por um professor, “estamos como barco à deriva”, demonstra sintomas da síndrome da desistência na fase da exaustão: sentimento de hostilidade, frustração e desencanto, estudados por Lipp (2002); a perda do sentido na relação com o trabalho explicado por Codo (2006); não houve partilha de ideias, como proposto por Alarcão e Canha (2013); conflitos agregados a sentimento e emoções negativos relacionados à profissão, exposto por Estive (1999).

Na atualidade, existe uma visão da comunidade, elegendo a escola como salvadora da sociedade, mas no ponto de vista docente, a escola é um caminho de possibilidades, não se deve atribuir todas as responsabilidades de crédito e ou descrédito para ela. A escola não pode “fazer milagres”. Os estudantes, quando estudam e aprendem, escolheram a melhor opção. Não foi o professor que impôs. A família deve entrar como parceira, escolher o ambiente que o filho deve estudar; os pais devem acompanhar e avaliar as condições do ensino e da aprendizagem. Deveria haver um pacto entre a escola, a família e a sociedade como um todo, todos caminharem na responsabilidade, cada um desempenhando o seu papel, assumindo as suas responsabilidades para formação desse membro. Morin (2001) aponta uma solução: “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une [...] no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.” (MORIN, p. 89, 100). O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola. Assim, o trabalho coletivo entre esses entes poderá fortalecer o social e trazer resultados favoráveis. Alarcão e Canha (2013).

4 | CONCLUSÕES

A pesquisa bibliográfica trouxe à luz a discussão de que, para o ensino da língua materna, o docente precisa atuar em consonância a padrões didáticos – pedagógicos voltados ao momento técnico, histórico e social do aluno. O currículo oculto do professor poderá ser empecilho para o alcance de resultados positivos, já que o distanciamento entre o ser e o fazer ocasionará desterritorialidade do docente.

Nesta linha de defesa, Sacristán e Gómez (1998); Tomaz Tadeu Silva (2001); Raquel Camacho (2010); Roberto Macedo (2011) Roberto Macedo (2011) traçam o perfil do professor, com vistas em seu currículo. Retoma uma narrativa histórico-filosófica para mostrar que os valores centrados na formação acadêmica docente, no século XXI, refletem na trajetória educacional na estrada do século XXI. É um conjunto de cultura e valores adquiridos na família, na comunidade, na própria escola. Não se muda de ideologia como se muda de desejos.

António Nóvoa (2009) convoca os docentes a retomar o ofício para que se promova o desenvolvimento dos processos, integre as aprendizagens e a promova o saber necessário a sociedade do conhecimento. Mas, alerta a respeito da sobrecarga

que a sociedade do conhecimento impôs aos professores, elemento causador de síndromes que tem deixado a profissão docente fragilizada.

Alarcão e Canha (2013) postulam que A escola não tem papel salvador, como está posto. Assim, convida todos os segmentos que compõem o grupo de formação dos sujeitos sociais para cada um assumir a sua função, as redes: família, governo, saúde, justiça, religião para pactuarem por uma educação de qualidade. E ao docente um conselho: apesar de academia não preparar o professor para a prática do magistério, o educador precisa agenciar a sua própria formação; trabalhar colaborativamente; partilhar conhecimento e experiências; ouvir o que o aluno diz nas entrelinhas, não desistir ante situações conflituosas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO I.; Canha, B. **Supervisão e Colaboração- Uma Relação para o Desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

ARROYO, Miguel González. (2007) **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; OLIVERIA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. *Educ. Soc.*, Campinas, 2009. Vol 30, n. 107.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Acesso em: 02.01.15

BARDIN, L. (2009). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMACHO, Raquel Cristina Sousa. **As repercussões do currículo oculto na sociedade**. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira: Funchal, 2010.

Disponível em: <http://pt.slideshare.net/rakellcsc/curriculo-oculto>

Acesso em: 16.02.2015

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Identidade e economia (i): espelhamento, pertencimento, individualidade**. Universidade de Brasília, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a09v18n3.pdf>

Acesso em: 20.04.15

FORTIN, M.F. **O processo de investigação**. Loures: Lusociência, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Da territorialidade a multirreferencialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – Universidade de São Paulo, 2005.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>

Acesso em: 21.04.15

KANSO, Mustafá ali. Entre anjos e demônios – Efeito Halo x Efeito Horn. Hype Science, 2014.

Disponível em: <http://hypescience.com/entre-anjos-e-demonios-efeito-halo-x-efeito-horn/>
Acesso em: 17.02.2015

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **O estresse do professor.** Campinas: Papirus, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Curriculo e desenvolvimento humano.** In: Indagações sobre currículo. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. (2011) **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus,2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Coleção temas sociais.

MISSIO, Luciani.; CUNHA, Jorge Luiz da. **Um olhar sobre a educação moderna no século xxi.** Núcleo de Estudos Sobre Educação e Memória -CLIO/CE/UFSM, 2014.

Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/056e4.pdf>

Acesso em: 24.05.15

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina: 8 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. **Regresso do professor.** Lisboa, 2007.

Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonio>
Acesso em: 18.04.2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno.; GÓMEZ, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? compreeender e transformar o ensino.** Porto Alegre, Armed.1998

SANCHOTENE, Mônica Urroz.; NETO, Vicente Molina. **Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física,** 2006. Revista eletrônica Pensar a Prática.

Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/173/1470>

Acesso em: 28.06.2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem escondeu o currículo oculto.** In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar - a perspectiva da experiência. Eduel, 2013.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DA LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Célia Jesus dos Santos Silva

(UESC - BA – BRA)

Genilda Alves Nascimento Melo

(ISCE, Ramada- PORT)

Andreia Quinto dos Santos

(UESB-BA – BRA)

que sejam mais significativos para a vida do aprendiz e para isso deve sair do engessamento do livro didático. O professor deve usá-lo como auxílio à sua prática, e não torná-lo o centro do seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, leitura, escola livro, didático

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino da leitura na escola de Educação Básica, como é vista a leitura pelos professores, e o papel do livro didático, como protagonista do ensino de leitura. A leitura do mundo particular do leitor é fundamental para despertar-lhe o desejo pela leitura da palavra e ler deve ser uma atividade proporcionada pela educação que se preocupa com a ética e política. A leitura deve levar o homem a tornar-se sujeito da história e não mero espectador, cidadão capaz de respeitar direitos, cumprir deveres reivindicar melhorias difundir sua cultura e construir a História. A metodologia utilizada foi a qualitativa, e a entrevista estruturada foi o instrumento utilizado para a coleta de dados, O trabalho está embasado em Barthes (19840), Kleiman (1989), Leffa (1999), Travaglia, (2005) e Zilberman (1997). Estes autores fomentam a discussão de como a escola precisa tornar o ensino da leitura significativo para que os alunos aprendam a compreender e interpretar o mundo. Necessita também trabalhar textos

ABSTRACT: This work aims to reflect on the teaching of reading in the School of Basic Education, as seen by the reading by the teachers, and the role of the textbook as the protagonist of reading teaching. Reading the reader's private world is key to arousing the desire for reading the word and reading should be an activity provided by education that cares about ethics and politics. Reading must lead man to become subject of history and not mere spectator, citizen capable of respecting rights, fulfill duties to claim improvements to spread their culture and build history. The work is based on Barthes (19840), Kleiman (1989), Leffa (1999), Travaglia, (2005) and Zilberman (1997). The methodology used was qualitative, and the structured interview was the instrument used for data collection.). These authors encourage discussion of how the school needs to make teaching reading meaningful so that students learn to understand and interpret the world. It also needs to work on texts that are more meaningful for the life of the learner and for this

should come out of the engaging of the textbook. The teacher should use it as an aid to his practice, not make it the center of his pedagogical practice.

KEYWORDS: teaching, reading, school book, didactic.

1 | INTRODUÇÃO

O ato de ler é tão importante na vida do ser humano que a linha do tempo divide a história em antes e depois da escrita. O homem desde o tempo primitivo registrou a sua história, através de desenhos e pinturas, mas só através da escrita ele pode mostrar de forma mais objetiva e precisa sua cultura, suas emoções, feitos e conquistas, e à medida que o mundo evolui tecnologicamente, mais se percebe a importância da linguagem escrita e consequentemente da leitura.

O significado do verbo ler é oriundo da Roma antiga - do latim *legere* – que além de ler significa “colher”, “recolher”, “espiar”, “reconhecer traços”, “tomar”, “roubar”. Sendo assim ler vai muito além da decodificação e do reconhecimento de palavras e frases. Ler é compreender o texto, e ir mais além completando as lacunas deixadas pelo autor. É recolher, procurando as pistas que o texto deixa; é espiar, é apropiar do não-dito na superfície. A escola precisa tornar o ensino da leitura significativo para que os alunos aprendam a compreender e interpretar os textos.

Este trabalho tem por objetivo perceber até que ponto a dificuldade de ler e interpretar textos são consequência da maneira como os livros didáticos usam o texto e a leitura de forma impositiva e mecânica. O presente trabalho traz uma visão geral de língua, leitura e escola e as concepções que acompanham esses conceitos.

O presente trabalho investiga também as causas do desinteresse do aluno pela leitura e as concepções de leitura equivocadas postuladas pelo livro didático, que a tratam ora como mera decodificação do código escrito e em nada contribui para que o aluno adquira ou sinta prazer em ler, outras vezes como avaliação, para medir o nível de domínio do código escrito, e ainda os textos do livro didático são usados como pretexto para ensinar gramática ou como depósito de informações. Frente a isto se percebe a importância de buscar compreender as causas do insucesso da leitura na escola.

2 | LÍNGUA, LEITURA E ESCOLA

A escola é a priori um lugar de leitura, tanto da leitura obrigatória, quanto da leitura prazerosa. Pois é através dela que temos acesso ao conhecimento sistematizado que circula no mundo. Sendo assim se faz necessário que a prática de leitura vá além da decodificação de signos e que o aluno seja capaz de interpretar o material lido comparando-o e incorporando-o a sua bagagem pessoal, necessita que o indivíduo mantenha um comportamento ativo diante do texto. Segundo Paulo Freire é papel do

educador despertar no aluno além do gosto pela leitura a capacidade interagir com o texto lido num:

Processo que envolva uma compreensão crítica do ato de ler que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura daquele.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1981p.12).

Para Freire a leitura do mundo particular do leitor é fundamental para despertar-lhe o desejo pela leitura da palavra e ler deve ser uma atividade proporcionada pela educação que se preocupa com a ética e política. A leitura deve levar o homem a tornar-se sujeito da história e não mero espectador, cidadão capaz de respeitar direitos, cumprir deveres reivindicar melhorias difundir sua cultura e construir a História.

Saber ler é saber interpretar o mundo. É uma atividade livre e ampla, mas não neutra, pois no contato entre leitor e texto estão envolvidas muitas questões sociais, culturais e políticas, a leitura abre portas inimagináveis. Ela representa o elo entre o mundo lingüístico e o real, sem contar que a pessoa que lê tem diante de si novos horizontes que podem mudar o seu viver.

A leitura além de promover o lazer, o entretenimento, capacita o indivíduo a aprender em qualquer área da sua vida, seja no campo pessoal ou ele possa ter acesso ao mundo letrado e descobrir os seus próprios caminhos. É preciso mostrar na escola que ler não é uma atividade obrigatória, e que ela pode abrir mundos cativantes e engraçados, que ela pode dar prazer, alegria, que pode transformar a alma do indivíduo como disse Castro Alves em seus versos:

Por isso na impaciência
Desta sede de saber,
Como as aves do deserto –
As almas buscam beber
Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe que faz a palma,
É chuva que faz o mar.
(ALVES, 1974, p.34)

A escola tem por função capacitar o aluno a aprender, e uma das ferramentas para isso é o domínio da leitura e escrita, pois só assim ele vai compreender o mundo que o cerca e preparar-se para atuar e interagir no seu meio social.

Normalmente no ensino fundamental as aulas de língua portuguesa enfatizam o ensino da gramática, e a leitura é apenas uma ferramenta para se ensinar tantos outros conhecimentos na escola considerados mais importantes e necessários, principalmente porque se acredita que só o professor de português deve ensinar leitura, os demais a utilizam apenas como uma ferramenta para ensinar as outras matérias.

Dentre os motivos que contribuem para desestimular a prática de leitura nos alunos estão as provas simplificadas e objetivas que se aplica hoje em dia, como as de múltipla escolha e cruzadinhas, em que o aluno não precisa mais ler um texto para dissertar sobre alguma questão. As respostas já vêm prontas bastando a ele a “difícil tarefa” de escolher a resposta certa.

As bibliotecas também têm papel fundamental na formação de bons leitores. É preciso que elas sejam espaços agradáveis e aconchegantes que propiciem a leitura e não espaços que apenas guardem livros. E algumas delas ainda cometem o disparate de trancar os livros em armários, onde ficam praticamente inacessíveis aos alunos a não ser que algum professor vá pedi-las ao bibliotecário e se responsabilize por qualquer dano que venha a acontecer com esta jóia ao cair na mão do aluno – mas isto é um “vespeiro” que ninguém ousa mexer, pois o professor que critica tal situação é visto como um inimigo da ordem e da conservação do patrimônio escolar.

2.1 O que é ler

O que é ler? Como ler? Por que ler? É o questionamento de todo cidadão frente aos novos conceitos de alfabetização e letramento. Antigamente todo o indivíduo que sabia decifrar os signos lingüísticos era considerado alfabetizado, sabia ler. Agora os conceitos mudaram. Ler não é só decifrar signos; é compreender o mundo, é um processo de aprendizagem social e histórica, é um conjunto de práticas. Dell’ Isola afirma que a leitura é uma prática social, onde sujeito e texto se constroem em determinado contexto social:

A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. Na relação entre a página impressa, a imagem acústica ou visual e o sujeito leitor, este dá ao texto um sentido, uma forma, uma dimensão dentro da multiplicidade de possibilidades que a linguagem permite. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo). (DELL’ISOLA, 1996, p. 73).

Considerando-se que só o indivíduo letrado está apto a ler no sentido mais amplo da palavra, percebe-se que esse sempre foi o ideal almejado por todo professor que

seus alunos sejam leitores eficientes. Roland Barthes (1984) fala da leitura estilhaçada, aquela onde para cada palavra deixa-se escorregar um sentido. Só o indivíduo letrado é capaz de fazer essa leitura.

A crise na leitura parece que não é um problema apenas no Brasil. Roland Barthes aponta um crescente desinteresse do povo francês pela leitura, e afirma ser o desejo e o não-desejo responsáveis por esse problema. Dentre os fatores responsáveis pelo não-desejo de leitura estão a visão utilitária que se tem de leitura como uma obrigação para tingir determinado fim. Lionel Bellenger reforça esse pensamento, ao ser questionado sobre o que é leitura responde:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição viva. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio é figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair do transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER apud KLEIMAN, 1989).

É imprescindível que haja desejo pela leitura. Aquele desejo mesmo que há entre quem ama e o ser amado. Clarice Lispector descreve muito bem isso no conto “Felicidade Clandestina” em que mostra as agruras por que passou uma garotinha que tinha verdadeira paixão pela leitura, mas não tendo condições de adquirir livros submetia-se aos caprichos e humilhações de outra garota, filha do dono de uma livraria, e que tinha acesso a muitos livros, contudo não gostava de ler. E aquela garotinha ao conseguir o tão desejado livro trata-o, abraça-o como a um amante. Percebe-se uma preocupação da autora em disseminar o gosto pela leitura:

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois o abri, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, deixei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade (LISPECTOR, 1994 p.34).

Já Barthes diz que ao ler o leitor entra num mundo clandestino, um espaço não autorizado, pois o autor ao escrever desenha um caminho, mas o leitor é livre para abrir o seu próprio caminho, preencher as lacunas deixadas pelo autor de acordo com o seu gosto e idiossincrasias. Ele diz ainda que a leitura,

(...) seria em suma, a hemorragia permanente porque a estrutura-paciente é utilmente descrita pela análise estrutural – desmoronaria, abrir-se-ia, perder-se-ia conforme neste ponto a todo sistema lógico que definitivamente nada pode fechar – deixando intacto aquilo a que se deve chamar movimento do sujeito: a leitura seria

Esse desejo precisa ser despertado nos leitores de hoje. Também os pais têm papel fundamental no hábito de leitura. Pois se a criança vive num ambiente em que percebe o gosto e o hábito dos pais pela leitura e isso for reforçado pela escola, certamente haverá maior êxito na formação desse leitor.

O não lugar da leitura de que fala Barthes só é possível ser captado pelo indivíduo letrado que percebe não apenas a palavra no seu sentido real, denotativo, mas que a vê como um universo a ser explorado, deixando escorregar pelos seus cantos milhares de possibilidades.

O termo leitura pode ter vários sentidos. No sentido mais amplo pode ser entendido segundo Orlandi (1993) “como atribuição de sentido” e neste caso pode referir-se tanto à palavra escrita quanto à oralidade, assim surgem expressões como leitura de mundo. No seu sentido restrito significa aprender a decodificar o código escrito.

A leitura sempre teve várias significações e funções como recitação, declaração, pronúncia correta. Mas, para Solé (1998) deveria ser entendida como o processo pelo qual se comprehende a linguagem escrita. Nesse aspecto no ato de ler todos os elementos envolvidos - leitor, texto – são importantes e não apenas o texto. “A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998) e o leitor constrói o significado do texto.

A compreensão do texto necessita de que se determine as suas idéias principais. Contudo é possível que o autor ao elaborar um texto priorize algumas idéias como principais, mas só a partir das vivências do leitor e dos seus objetivos de leitura e dos seus conhecimentos prévios é que ele irá comprehendê-la.

Solé (1998) afirma que uma atividade de leitura é interessante quando o conteúdo está ligado aos interesses do leitor ou aos seus objetivos. O que ocorre em sala de aula é que dificilmente um texto vai atender às expectativas de todos os alunos e ainda aos objetivos do professor, contudo, todas as escolas contam com bibliotecas que podem atender os interesses de cada leitor. Mas o professor pode despertar o interesse do aluno pela leitura se mostrar a sua relevância para a vida do educando, pois “Ler é compreender e compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolveativamente o leitor” (SOLÉ, 1998, p. 44). Visto isso é necessário que o leitor possua interesses e conhecimentos prévios e se sinta motivado a procurar sentido no texto que está lendo.

É importante estabelecer a diferença entre ler para conhecer e ler para aprender. A escola a priori usa a leitura para ensinar. O aluno aprende que ler tem sempre finalidade de ensinar algo. Esse ato de leitura é na maioria das vezes considerado enfadonho pelos alunos e contribuem para aumentar o desinteresse pela leitura.

De todo modo ler para conhecer sempre traz alguma aprendizagem. Quando o indivíduo lê por que o seu interesse foi despertado por um texto ou obra, ele sempre correrá o risco de aprender. É oportuno também desmistificar a crença de que

quando a criança aprende a ler está pronta para ler tudo. O sentido do texto só se faz a partir do universo de expectativa do aluno.

2.2 concepção de língua e de leitura

Segundo Travaglia (2005) o modo como o professor vê a língua determina todo o seu fazer pedagógico em sala de aula. Há três concepções de língua. A primeira concepção concebe a linguagem como expressão do pensamento. Sendo assim as pessoas não se expressam com clareza porque não pensam e o sentido se dá na mente. O processo comunicativo seria monológico e se dá individualmente sem interferências externas, essa corrente é apoiada na psicologia individual e supõe-se que o pensamento se organiza de forma lógica e que há regras a serem seguidas, esta concepção está representada pela chamada gramática normativa ou tradicional.

A segunda concepção vê a língua como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. A língua é um código, com sinais que se combinam para transmitir uma mensagem. Para isso é necessário que o código seja uniforme e que haja pelo menos duas pessoas para que a comunicação se efetive. Esta concepção está representada pelo estruturalismo de Saussure e transformacionalismo de Chomsky.

A terceira concepção vê a língua como forma ou processo de interação. Em que o indivíduo ao usar a língua não só externa seu pensamento mas também o que faz é “realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (leitor/ouvinte)” (TRAVAGLIA, 2005, p. 23). Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua chamada de lingüística da enunciação.

Para Travaglia essa concepção está amparada pelos estudos de Bakhtin que a define como

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações (cf nota 7). A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, 1986, p. 123 in TRAVAGLIA, 2001, P. 23).

Desta forma percebe-se que o profissional de educação deve estar bem alicerçado sobre as tendências e as concepções de leitura que deve fundamentar a sua prática em sala de aula.

É importante destacar o papel do texto para as diversas concepções de leitura, só assim se entenderá a prática do livro didático e do professor em sala de aula. Algumas obras se embasam em teorias que não condizem com o atual contexto socioeducacional, e misturam no mesmo livro exercícios com princípios estruturalistas, interacionistas e da enunciação do discurso, o que acaba confundindo os professores e suas práticas.

Segundo Ventura (1999) o primeiro conceito de leitura privilegiava o aspecto oral e a “habilidade de decifrar o código” é resultante de uma visão estruturalista.

No estruturalismo a língua é vista como um código que o emissor precisa dominar para codificar e decodificar mensagens. Sendo assim “ler é basicamente decodificar a palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral”. (LEFA, 1999). Essa é a visão mais empregada em sala de aula, pois:

Para os estruturalistas a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz, em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa), e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado. (KATO, 1986, p. 61-62).

Segundo a concepção estruturalista, o sentido do texto é subjacente. O leitor extrai o significado a partir da união dos signos lingüísticos. Existem dois modelos de processamento de texto pelo leitor; o ascendente e o descendente. O ascendente é aquele em que o leitor vai processando as unidades menores, primeiro as letras, as sílabas, as palavras, as frases até chegar ao texto, e o modelo descendente em que o leitor processa o todo o texto e vai fazendo as associações de acordo com o seu conhecimento, com as suas vivências.

Na escola o modelo mais utilizado é o ascendente tanto por indicação do livro didático quanto do professor. Um exemplo disso é quando pedem que o aluno vá procurar o significado das palavras desconhecidas no dicionário ou no glossário do próprio livro didático, faz parecer que o significado da palavra não está no texto, deixando de lado a compreensão do texto em detrimento da compreensão dos significados das palavras isoladamente.

Outra prática muito utilizada pelos educadores é a leitura em voz alta para comprovar se o aluno está oralizando a palavra corretamente, se está obedecendo a pontuação ou a entonação. Esta é uma visão que merece crítica, pois os materiais didáticos que fazem uso dessa concepção:

Compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é para responder a um pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar de olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (KLEIMAN, 1993, p. 20)

Um dos fatores que contribuem para o desinteresse pela leitura é a falta de uma concepção clara de leitura nos livros didáticos. Kato (1987) aponta duas concepções que norteiam o ensino da leitura na escola: a visão estruturalista segundo o qual o leitor é visto como um descobridor de significados e tem papel passivo diante do texto; a segunda visão é baseada na psicologia cognitiva segundo a qual o bom leitor é aquele que aciona conhecimentos prévios diante do texto para interpretá-los.

Kato (1987) afirma que a concepção de linguagem ideal seria a que resultasse da união entre estas duas, onde o sentido do texto se faz a partir da interação entre texto x leitor x autor. O leitor na visão interacionista é visto como sujeito ativo porque além de descobrir os significados ele interage com o texto.

A concepção de leitura nos PCNs também não é muito clara. Não indica uma só corrente lingüística, bebe de todas as fontes, é possível encontrar nuances do

estruturalismo, da psicolinguística e da sociolinguística.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (PCN de Língua Portuguesa – 5^a a 8^a séries p.69, 1998).

Percebe-se também a presença da visão sociointeracionista que vê a língua como:

(...) sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN de Língua Portuguesa – 1^a a 4^a séries – p.24, 1997).

Apesar dos PCNs trazerem um avanço considerável entre a concepção que vê o texto como o único portador de sentidos e a que vê o leitor como participante do processo de construção de sentidos, é possível perceber que o significado ainda é visto como inerente ao texto.

2.3 A leitura na visão interacionista

Segundo Leffa (1999) o surgimento da teoria lingüística chamada de Pragmática deu origem a uma concepção de leitura: a Interacionista que perpassa todas as linhas teóricas da leitura e dá ênfase às abordagens psicolinguística e social.

Leffa (1999) afirma ainda, que a leitura é um diálogo entre autor e leitor que acontece através do texto, neste sentido, a metáfora de Geraldi exemplifica bem isso

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nela se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas do fio do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e o outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Na são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecelagem do mesmo e outro bordado.

É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (GERALDI, 1991, p. 166).

Os pensamentos de Bakhtin são fundamentais para a teoria interacionista, por considerar locutor e receptor constituintes imprescindíveis no processo de comunicação verbal. O leitor tem caráter participativo na recepção do texto, pois quando o autor produz um texto espera não só ser compreendido pelo leitor, mas uma resposta, “uma concordância, uma participação, uma objeção.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Partindo do pressuposto de que o leitor atribui sentido ao texto e não há como

leitores diferentes darem o mesmo sentido a um texto, cabe redefinir qual é o papel da escola no ensino da leitura, que deixa de ser apenas ensinar o aluno a encontrar o sentido do texto pretendido pelo professor e pelo livro didático, mas propiciar ao aluno tornar-se sujeito-leitor.

3 | LEITURA NA ESCOLA

O uso do livro didático em sala de aula é prática muito comum principalmente porque nas escolas públicas o governo através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem promovido condições para que todos os alunos recebam o livro didático das disciplinas básicas da grande curricular (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências) e até no ensino médio nos últimos anos, os alunos têm recebido livros de todas as disciplinas. Desta forma o livro tornou-se um importante suporte teórico para os professores, Ezequiel Theodoro chama a atenção para que o uso indiscriminado do livro em sala de aula não engesse a prática diária e não se tornem rotina, pois:

É óbvio, portanto, que a liturgia do livro didático não eleva nem enleva os seus participantes, pelo contrário, parece alimentar um círculo vicioso, de cujo centro vem sendo irradiada – há um bom tempo – a sofrível qualidade da escola e do ensino brasileiros. (THEODORO, 1997).

O livro torna a leitura uma atividade fria e insípida sem atrativos. Pois a leitura do texto já deixa implícito uma atividade a posteriori, de compreensão ou como recurso para aprender a gramática.

Zilberman (1997) faz uma análise das práticas de leitura efetuadas desde 1870 quando foi estabelecida a obrigatoriedade da educação no Brasil e constata que as concepções de leitura dos autores de épocas mais distantes de nossos dias Abílio César Borges que escreveu no prefácio da primeira edição do Terceiro livro de leitura:

Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade para ser ainda acrescentada outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis ou mesmo dos sete anos de idade. (BORGES, 1890, in: ZILBERMAN, 1997).

Nesta edição Borges deixa entender que o objetivo da leitura neste primeiro momento é puramente ler para conhecer, para descobrir e não como pretexto para outras atividades como a escrita. E mais adiante ele mostra o que é ler bem:

A boa leitura meus amiguinhos, não consiste em ser feito de correria, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo muitas vezes palavras que devem ser lidas separadamente e separando outras que convém ditas juntamente.

Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom de voz e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais de pontuação. (BORGES, 1890, in: ZILBERMAN, 1997).

A leitura praticada hoje nas escolas ainda guardam resquícios do modelo do século XIX, é para verificar se o aluno está obedecendo à pontuação, se sabe

pronunciar as palavras corretamente ou com a entonação certa. A leitura só pelo prazer do texto, pelos mundos de possibilidades que ela abre não é ensinada na escola e como consequência disso, ela não se torna uma atividade atrativa não faz parte do lazer dos jovens alunos.

Os PCNs de Língua Portuguesa mostram a importância que deve ser dada ao texto em sala de aula:

[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.

[...] quanto à metodologia, o professor deve se preocupar não só com a diversidade tipológica, mas também com a seleção de procedimentos de leitura em função dos objetivos e interesses dos sujeitos e das características do gênero. (PCNs, 1998, p. 70).

E também mostram que o professor tem por função escolher métodos e estratégias para atender aos interesses dos aprendizes, para que o ensino da leitura na escola seja efetivo e possibilite ao educando descobrir a riqueza por trás do ato de ler.

Tornou-se comum afirmar que os brasileiros não lêem, e inúmeras são as causas que contribuem para esse fenômeno. Pesquisas apontam que nem os cidadãos que já passaram pela escola nem os que nela estão compreendem o que lêem, frente a isso órgãos ligados ao governo e outros não governamentais estão realizando pesquisa a cada ano para medir a competência de leitura dos brasileiros. Os resultados são estarrecedores e inquietam os educadores. Visto que é função da escola ensinar a ler.

Os professores, principais responsáveis pelo ensino-aprendizagem têm se preocupado em descobrir os fatores que estão interferindo na aprendizagem da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a importância da 5^a série do Ensino Fundamental para o desenvolvimento do hábito de leitura:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (PCNs, p.70, 1998)

Sendo assim, o livro didático parece ser a principal ferramenta ao ensino de leitura. Por isso vários estudiosos têm demonstrado interesse em pesquisar como se dá o ensino de leitura no livro didático, e se o livro tem cumprido o seu papel de formador de leitor, ou o que tem impedido isso de acontecer.

4 | METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Uma pesquisa tem como finalidade a descoberta de novos conhecimentos. Como afirmam Marconi e Lakatos (2007, p. 15), toda pesquisa “é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Toda

pesquisa exige investigação dos fatos observados para comprovar as hipóteses levantadas.

Na mesma linha, Gil (2002, p. 42) acrescenta que a pesquisa é “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

A primeira etapa deste trabalho foi colhida a partir de dados bibliográfico. Já na segunda etapa, os dados primários foram coletados por meio de entrevistas. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista, que, de acordo com Gil (2008, p.121):

(...) entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas ,

Com base na análise de dados, esta pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo que possibilita a leitura da realidade. Para Chizzotti (2003, p. 221)

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Na análise de dados, o método qualitativo justifica-se por buscar entender como acontece a leitura na escola e os tipos de textos utilizados em sala de aula.

A pesquisa realizada com professores da rede pública da cidade de Itabuna-BA mostra que a maioria dos professores usam o livro didático como principal material de leitura na escola e poucos usam textos digitados oriundos de outras fontes, como paradidáticos, poemas, textos instrucionais, técnicos informativos e imagens, todo esse material é escolhido pelos professores e alunos.

Segundo os professores entrevistados as aulas de leitura e interpretação de texto acontecem da seguinte forma: os alunos liam silenciosamente, depois em voz alta numa leitura compartilhada, em seguida faziam debates e exploração do texto estudado.

Em relação ao uso do livro didático a maioria dos professores disseram ser um importante ou necessário apoio à sua prática e alguns afirmaram não usar o livro, ou usá-lo com algumas ressalvas.

Os entrevistados, em sua maioria, disseram que no livro didático adotado pela sua escola dão especial atenção ao estudo gramatical, pois as atividades do livro não têm clareza nem objetivo tanto na parte destinado à leitura.

No tocante à relação entre alunos/leitura disse que os alunos não gostam de ler, que só uma pequena parte deles demonstram gosto pela leitura, e que preferem que o professor não faça cobranças, gostam de ler livremente.

Foram diversos os fatores apontados como causadores do desinteresse dos

alunos pela leitura entre os quais falta de livros na escola, falta de hábito de leitura dos pais, falta de estímulo por parte da escola e da família, falta de recursos e o acesso fácil a novas mídias tecnológicas.

Os entrevistados apontaram diversas sugestões para criar o hábito de leitura nos alunos: como por exemplo todas as disciplinas envolverem-se em projetos específicos de leitura; estímulo dos pais comprando livros, revistas e jornais para seus filhos; salas de leitura na escola; levar filmes, músicas e artes para trabalhar todos os tipos de leitura; a convivência com leitores; projetos de leitura interessantes; textos que proporcionem leituras prazerosas.

O livro didático é o elemento mais presente na escola brasileira e isso deve-se a fatores diversos, seja pelas amplas campanhas das editoras, o fato é que por mais pobre que seja a escola, ou por menos recursos que ela possua o livro didático está sempre presente. Apesar de sofrer várias críticas ainda é utilizado por boa parte dos educadores brasileiros, salvo práticas individuais de alguns professores o livro ainda é regra. E a leitura a partir do livro didático, consequentemente é prática comum em sala de aula. Mas como afirma Zilberman:

A leitura proposta no livro didático introduz, mas não basta para se justificar enquanto tal. Sem uma finalidade mais adiante que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos o ensino da leitura não se sustenta. Eis a utopia da leitura; utopia, no entanto, que a desfigura porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. (ZILBERMAN, 1997).

O que se percebe na maioria das escolas de hoje e dos livros didáticos é uma prática que advém do século XIX, em que há uma grande preocupação com elementos extra-textuais como: a entonação certa, expressividade, responder a questionários, trabalhar a ortografia e a gramática do texto em estudo. No prefácio do seu livro destinado às terceira séries em 1959 Lourenço Filho aponta o Caráter e o papel da leitura na escola:

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele cheguemos a fazer. Que mais importa na fase de transição, o que esse livro se destina são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito. (Lourenço Filho, 1959 in: ZILBERMAN).

A concepção de leitura retratada nos compêndios didáticos parece atestar essa visão reducionista da leitura que a trata apenas como uma ferramenta para ensinar um conteúdo. Na pesquisa foram analisados o material didático utilizado pelos professores nas aulas de leitura, as etapas de leitura, o uso do livro nessas aulas, o interesse dos alunos e as causas do fracasso da leitura na escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do exposto, o papel da escola no ensino de leitura é propiciar condições para que ler não seja apenas reproduzir os significados estabelecidos pelo professor e pelo livro didático, mas estabelecer meios que tornem o aluno sujeito-leitor e crie,

recrie e produza sentidos nos textos lidos, posicionando-se ativamente frente aos conhecimentos adquiridos. Pois a leitura abre um mundo de magia, conhecimentos, informações, ritmos, de certezas e possibilidades. Ela é tão necessária à vida do ser humano quanto a arte.

Para o profissional sobreviver no mercado de trabalho precisa ser multifuncional e mostrar habilidades variadas que o capacite a especializar em várias áreas, ter bom vocabulário, capacidade de pesquisa, vontade de se manter atualizado, participar de muitos cursos e para isso é fundamental que goste de ler, que tenha hábito de leitura, e a escola tem papel importante na formação do aluno em leitor para que ele possa interagir no mundo moderno e sobreviver de forma autônoma.

Um aspecto importante a ser considerado na teoria da compreensão de texto e a visão que se tem de língua e a maioria dos manuais didáticos vêem-na como código ou sistema organizado de signos, desprezando assim os seus aspectos culturais, sociais, históricos e cognitivos. A concepção de texto também é determinante na elaboração dos manuais didáticos, pois quando o texto é tratado como produto acabado que traz em si o significado pronto, dá origem a questões de compreensão onde é possível apenas a resposta que está no texto, sem que o leitor/aluno interaja com o texto.

O aluno não comprehende o que lê porque do modo como os manuais didáticos tratam o ensino da leitura permite ao aluno somente decodificar os textos lidos. Pois os manuais partem da concepção de que o significado está no texto e que cabe ao leitor apenas decifrá-lo. As questões propostas não contribuem para que o aluno reflita sobre as informações adquiridos. Permitem apenas que o ele memorize dados sobre ele.

Um dos fatores que contribuem para o desinteresse pela leitura é a falta de uma concepção clara de leitura nos livros didáticos. Na escola há duas concepções que norteiam o ensino da leitura: a visão estruturalista segundo o qual o leitor é visto como um descobridor de significados e tem papel passivo diante do texto; a segunda visão é baseada na psicologia cognitiva segundo a qual o bom leitor é aquele que aciona conhecimentos prévios diante do texto para interpretá-los.

No entanto a concepção de linguagem ideal seria a que resultasse da união entre estas duas, onde o sentido do texto se fizesse a partir da interação entre texto x leitor x autor. Pois leitor na visão interacionista é visto como sujeito ativo porque além de descobrir os significados ele interage com o texto. Os PCNs também não trazem uma concepção clara de leitura. Não indica uma só corrente lingüística, mesclam todas, é possível encontrar nos seus textos nuances do estruturalismo, da psicologia cognitiva, da psicolinguística e da sociolinguística.

O significado do verbo ler remonta da Roma antiga – do latim *legere* – que além de ler significa “colher”, “recolher”, “espiar”, “reconhecer traços”, “tomar”, “roubar”. Sendo assim ler vai muito além da decodificação e do reconhecimento de palavras e frases. Ler é compreender o texto, e ir mais além completando as lacunas deixadas pelo autor. É recolher, procurando as pistas que o texto deixa; é espiar, é apropiar do

não-dito na superfície. A escola precisa tornar o ensino da leitura significativo para que os alunos aprendam a compreender e interpretar os textos.

E também trabalhar mais com os chamados textos de circulação, para que o aluno perceba a leitura como prática significativa e necessária à sua vida, e para isso deve sair do engessamento do livro didático. O professor deve usá-lo como auxílio à sua prática, sem torná-lo o centro do seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução: Mario Laranjeiras. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5^a a 8^a séries*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____. *O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.51-77.
- A. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, São paulo: Pontes, 2000.
- _____; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1994).
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?

Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, 1996.

ORLANDI, Eni. *Discurso & leitura*. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMd, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZILBERMAN, R. No Começo, A Leitura. Em Aberto, Brasilia, v. 16, n. 69, p. 16-30, 1997.

CAPÍTULO 4

LEITURA, ESCRITA E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOS ESTUDANTES

Dóris Regina Mieth Dal Magro

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional
em Letras

Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE
Cascavel - Paraná

Bakhtin/Volochinov (2010), que compreendem a linguagem como fenômeno social da interação verbal e sua aplicação para o ensino baseada nos postulados de Garcez ((2012), Geraldi (2015), Rojo (2012), Riolfi (2008) e Kleiman (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; escrita; mediação; autoria.

ABSTRACT: Reading and writing are the guiding axis for the teaching work in the discipline of Portuguese and its execution based on a dialogical conception of the language, through the work with discursive genres that are presented as an effective alternative in the promotion of the literacy of the students. In this way we try to bring considerations about the work with reading and writing in school and to emphasize the importance of the teacher mediation in conducting such process, which well oriented, can enable the students to be constituted as authors, that is, historical subjects capable of understand and act to change their reality and the course of social processes. Therefore, we understand the need to build a collaborative pedagogical relationship between teacher and student, based on the research and organization of didactic procedures adopted in the classroom. A theoretical basis is based on the interactionist conception of language, anchored in the postulates of Bakhtin / Volochinov (2010),

RESUMO: A leitura e a escrita são os eixos norteadores para o desenvolvimento do trabalho docente na disciplina de Língua Portuguesa e sua execução, pautada numa concepção dialógica da linguagem, através do trabalho com os gêneros discursivos, apresenta-se como uma alternativa eficaz na promoção do letramento dos estudantes. Desta forma, procuramos trazer considerações sobre o trabalho com a leitura e escrita na escola e ressaltar a importância da mediação docente na condução desse processo que, bem orientado, pode possibilitar aos alunos constituírem-se como autores, ou seja, sujeitos históricos capazes de compreender e agir para modificar a sua realidade e o curso dos processos sociais. Para tanto, entendemos a necessidade de se construir uma relação pedagógica colaborativa entre professor e aluno, alicerçada na pesquisa e na organização dos procedimentos didáticos adotados em sala de aula. A base teórica está pautada na concepção interacionista da linguagem, ancorada nos postulados de

which understands a language as a social phenomenon of verbal interaction and its application to high school in the postulates of Garcez (2012), Geraldi (2015), Rojo (2012)), Riolfi (2008) and Kleiman (2011).

KEYWORDS: Reading; writing; mediation; authorship.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita perpassa por todas as disciplinas do conhecimento que fazem parte do currículo das escolas de educação básica do Brasil. A correta apreensão dos mecanismos de aprendizagem dessas habilidades, tão importantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e para a sua inserção em todos os aspectos da vida social, deveria ser uma constante em todas as formações de professores, além de se constituir como uma das principais preocupações dos docentes em sua prática cotidiana.

Muitos estudantes, especialmente os que frequentam a escola pública, não têm outra possibilidade de acesso às práticas de letramento, que podem assegurar-lhes expectativas melhores para um futuro profissional, pessoal e cultural, fora àquelas oferecidas pela escola. Sabemos das dificuldades econômicas e, infelizmente, culturais, que afastam muitas famílias brasileiras do acesso a bons materiais de leitura. Esse fato reflete diretamente no desenvolvimento dos estudantes e aumenta a importância do papel do magistério a quem cumpre suprir muitas lacunas a fim de oferecer uma formação adequada para os jovens que frequentam os bancos escolares.

Nesta perspectiva, o presente trabalho pretende fazer uma reflexão sobre a ensino da leitura e da escrita na escola e a importância da mediação pedagógica que tem influência direta no processo de ensino-aprendizagem para a formação de sujeitos autores, que tenham condições de ler além das linhas do texto para conhecer, compreender e agir para modificar a sua realidade social.

2 | LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Ler e escrever são atividades que permeiam o trabalho pedagógico em todas as disciplinas de todos os níveis de ensino. A função primeira da escola é alfabetizar o aluno para que o mesmo, ao longo do processo escolar e por meio de práticas diferentes de letramento, possa concluir a educação básica como leitor e escritor proficiente. Ocorre, no entanto, que a realidade apresentada por meio de diferentes exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o PISA e diferentes vestibulares ao longo do país mostra uma situação alarmante em que muitos jovens não compreendem o que leem e não conseguem organizar as suas ideias de forma eficiente em um texto escrito.

Essa é uma situação que merece atenção por parte de todos os responsáveis, governo, pais e educadores, num esforço conjunto para priorizar as questões

referentes à educação e trazer essa discussão para a agenda do país de forma séria e comprometida com a formação das crianças e jovens brasileiros. O desenvolvimento de um país se mede pela forma como seus cidadãos são instruídos e se reconhecem como sujeitos ativos no desenvolvimento social de uma nação.

Assim, partimos do pressuposto de que todas as atividades realizadas na escola são predominantemente sociais. Marcuschi afirma que compreender um texto, por exemplo, não é algo natural e nem uma herança genética. Exige comprometimento e interação, que na escola pode ser representada na relação professor-aluno ou aluno e aluno, “é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Essa inserção no mundo e relação com o outro pode ser complexa e gerar incompreensões, afinal todos passamos por situações em que ao lermos um texto ou enunciado compreendemos as coisas de forma diferentes do que os nossos colegas. Essa divergência, por si só, não seria um problema, pois trazemos para o texto as nossas experiências e visões de mundo que são inerentes a cada sujeito social e, na escola, podemos ensinar e aprender a respeitar os diferentes pontos de vista. Esta é uma função social da educação: dar voz a todos os sujeitos, especialmente àqueles mais marginalizados e que, fora do ambiente escolar, permanecem esquecidos.

Para que essa promoção social aconteça, a escola precisa cumprir o seu papel de ensinar os estudantes a ler além das linhas impressas, “A leitura é uma atividade que merece ter lugar central na prática escolar, e que, por isso, merece ser ensinada por todo professor, qualquer que seja a matéria que leciona (KLEIMAN e MORAES, 2007, p. 190).” Desta forma, em todas as disciplinas do conhecimento, os professores podem tornar-se promotores de letramento e auxiliar os estudantes a superar as suas lacunas de conhecimento, considerando o fato de que os estudantes são sujeitos em processo de formação e com tempos de aprendizagem distintos e que diferentes conhecimentos podem ser acionados durante a leitura. Sobre essa questão Kleiman (2011) aponta que

(...) o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimento daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos (KLEIMANN, 2011, p. 26).

Conhecer esses mecanismos e processos mobilizados durante a leitura pode fazer parte das estratégias adotadas pelos professores para auxiliar os estudantes na correta apreensão dos significados expressos no texto. A partir dessa compreensão, avançar para uma ressignificação, de acordo com as próprias perspectivas e realidade vividas pelos estudantes. Naturalmente esse processo não é simples, visto que

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e

compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2012, p. 23).

Ler é muito mais do que compreender a palavra escrita. Precisa trazer para o momento mais do que o significado primeiro das palavras e incorporar no aluno senso de criticidade e conhecimento das situações que poderá ser acionado em ocasiões futuras em que ocorrer necessidade de se posicionar ou escrever sobre o que leu. Dessa forma a leitura

Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1998, p. 11).

Portanto, na escola é importante considerar o conhecimento que o estudante traz consigo. Essa valorização das suas singularidades pode despertar no aluno noções críticas capazes de romper círculos de pobreza e ignorância e o capacitar para agir sobre a sua própria realidade, no sentido de melhorar as suas condições sociais. Nesse viés, a leitura implica em um estudante ativo, que reage sobre o que lê, seja para concordar, discordar, rejeitar ou ressignificar. Assim

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas) (ROJO, 2002, p. 2).

Esses procedimentos de leitura precisam ser ensinados para os estudantes. As condições econômicas de grande parte das famílias não possibilitam esse aprendizado em casa. Deste modo, os professores são os principais agentes promotores de letramento e de práticas e estratégias de leitura de boa parte dos estudantes brasileiros. Sobre a questão da aprendizagem inicial da leitura, Solé (1998, p. 62) afirma que a criança precisa ter uma interação significativa e funcional com a linguagem escrita, para que o ensino seja expressivo com elementos que tragam para a sala de aula, elementos que façam o aprendiz compreender e refletir as situações expostas. Assim

Formar leitores autônomos também significa formar leitores que sejam capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos (SOLÉ, 1998, p. 72).

A leitura deveria, então, habilitar os estudantes a compreender além do sentido imediato da mensagem escrita. Cada sujeito estabelece uma relação diferente com o que lê e transforma esse fato em conhecimento que pode ser aplicado em diferentes

situações: escolares, familiares, econômicas, éticas, entre outras. Entretanto, a realidade que percebemos nas escolas segue na direção contrária, pois boa parte dos estudantes não consegue estabelecer relações de compreensão leitora que ultrapassem os limites do texto, e muitos sequer atingem as noções literais apresentadas no final do ensino básico. Com isso

É desmotivadora a idéia de que a grande maioria de nossos alunos, que não chegará à universidade, estaria condenada a sair da escola sem ter desenvolvido as habilidades necessárias para compreender um texto de modo a expressar o mais importante dele num resumo ou a perceber a atitude do autor. Se se crê que essas habilidades são adquiridas tão tarde no processo escolar, essa crença é apenas um passo para o abandono do exercício das estratégias que desenvolveriam essas capacidades e habilidades (KLEIMAN, 2011, p. 51).

O ensino de leitura precisa ser eficiente e possibilitar aos estudantes a compreensão de todos os sentidos colocados nos discursos lidos. Esse é um fator de inclusão social, que precisa provocar no aluno transformações que se refletem na sua realidade e, neste processo, a escola e o professor possuem uma grande responsabilidade em possibilitar um ensino reflexivo, que provoque curiosidade, inquietações e vontade de pesquisar.

A leitura está umbilicalmente ligada à escrita, como atividades escolares complementares e que no processo de ensino-aprendizagem são praticamente indissociáveis, pois toda leitura leva a uma prática de escrita seja por meio de uma produção de texto, uma resposta a um questionário, um apontamento, entre outras atividades. Desta forma “todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função” (GARCEZ, 2012, p. 8). Essa função pode ser explicitada ao estudante do Ensino Fundamental para que ele compreenda a importância de dominar o código escrito da língua. Afinal “a escrita é muito necessária no mundo moderno, uma vez que as práticas sociais que estruturam as nossas organizações contemporâneas são mediadas por textos escritos. Dependemos da escrita para existir efetivamente no mundo.” (GARCEZ, 2012, p. 10). Tamanha a importância da escrita em nossa sociedade que o acesso ao ensino superior se dá, entre outras avaliações, pela produção de uma redação com caráter eliminatório que pode ou não possibilitar ao estudante o ingresso à universidade. Assim:

A produção de textos é uma forma de reorganização do pensamento e do universo interior da pessoa. A escrita não é apenas uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita (GARCEZ, 2012, p. 9).

Isso quer dizer que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, a escola pode oportunizar aos seus alunos essa comunicação eficaz por meio do registro escrito, aliada com práticas significativas de leitura, pois

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção

como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (GUEDES; SOUZA, 1998, p. 19).

Oportunizar aos estudantes que aprendam a ler e escrever de forma autônoma e significativa é um trabalho da escola e de todos os professores que, num esforço conjunto, podem oportunizar, em cada disciplina, a motivação e o estímulo que os estudantes necessitam para o acesso a essas habilidades. Soares (1998) salienta que não basta apenas aprender a ler e escrever se as pessoas não adquirirem competência para utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais que as transformem em sujeitos ativos dessas mesmas práticas (SOARES, 1998, p. 45-46). Ou seja, é necessário trazer os estudantes para a compreensão do que leem e ensiná-los a produzir textos em que saibam se posicionar sobre as questões tratadas, para que sejam autores de fato e não apenas reproduzam opiniões e conceitos fechados.

Lembramos que os alunos são sujeitos em formação e, muitas vezes, não compreendem a importância que essas atividades têm e representarão na sua vida futura. Aos professores compete, portanto, encontrar estratégias para ultrapassar os limites e dificuldades impostos no cotidiano da sala de aula, pois são os profissionais que possuem conhecimento para lidar com os aspectos que envolvem o processo de ensino e sabem que os tempos de aprendizagem são diferentes entre os estudantes, além disso precisam levar em consideração que

Ler e escrever são processos, frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de uma mesma fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da escrita (SMITH *apud* SOARES, 1998, p. 68).

Desta maneira, conhecer a maneira como os estudantes compreendem essas habilidades pode ser uma importante aliada dos professores na execução do seu trabalho docente. Esse conhecimento possibilita tratar cada estudante como único, um sujeito de sua história e, apesar das limitações naturais impostas ao exercício do magistério, encontrar alternativas de trabalhar com essas singularidades em sala de aula. Sabemos que os professores estão sobrecarregados de atividades, com muitas aulas em sala, excesso de alunos, várias escolas para suprir a carga horária, baixo retorno financeiro e falta de reconhecimento por parte da sociedade e do governo. Contudo, esses fatores negativos não podem superar a relevância que possui o trabalho do professor em um país como o nosso. Apesar dos obstáculos, o trabalho precisa ser feito da melhor forma possível, pois gerações de alunos dependem dessa atividade para terem alguma chance de quebrar os ciclos de miséria e ignorância em que estão inseridos.

Desta maneira, explicitada a relevância e a necessidade do trabalho com a leitura e a escrita escola, na próxima seção enfatizaremos a importância da mediação

pedagógica no processo de ensino para possibilitar a formação de alunos-autores.

3 | MEDIACAO PEDAGÓGICA E AUTORIA

A mediação pedagógica é o pilar do processo de ensino-aprendizagem, não apenas da leitura e da escrita como de todos os outros procedimentos pedagógicos. O professor não trabalha apenas na escola, precisa dedicar tempo para pesquisar, preparar aulas, atividades, corrigir, formular diagnósticos, entre tantas outras atribuições fora o tempo destinado à regência. Arroyo (2002, p. 27) afirma que poucas profissões se identificam tanto com a vida das pessoas como o professor, uma vez que além de levar trabalho para casa, carregamos conosco angústias e sonhos que não damos conta de separar “porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.” Nessa alteridade residem, simultaneamente, a beleza e a dificuldade do trabalho pedagógico, já que tanto professores quanto alunos carregam junto consigo as suas experiência pessoais, sociais, culturais e éticas que emergem no momento da interação em sala de aula. Sobre essa questão, Geraldi (2015) aponta que

Num contexto de aprendizagem, professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido – já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas (GERALDI, 2015, p. 77-78).

Esse parece ser um ponto relevante na questão da mediação pedagógica: o professor também aprende com o aluno que participa do processo de aprendizagem com um sujeito ativo com possibilidades de partilhar a sua visão de mundo e oferecer novas compreensões ao conteúdo tratado em sala de aula. A aprendizagem é uma via de mão dupla que só funciona de maneira adequada na interação entre os sujeitos envolvidos no processo. O autor afirma também que é necessário ultrapassar o senso comum em que o professor precisa dar conta sozinho de todos os aspectos que envolvem o cotidiano escolar, entretanto é seu dever organizar o processo de ensino e buscar todos os esclarecimentos disponíveis para “pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações dos conhecimentos disponíveis” (GERALDI (2015, p. 97-98). Um ensino que produz conhecimento depende de uma boa preparação e organização do trabalho pedagógico.

O professor precisa, como profissional da educação, criar dispositivos com fundamentação teórica para que consiga vislumbrar, para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço, etc. Ele saberá transformar suas experiências em meio eficiente de diagnóstico linguístico que norteará as estratégias de ação para um bom trabalho. Isso não quer dizer que vamos trabalhar com um aluno ideal, sem problemas de aprendizagem, de sociabilidade ou familiares. Ao contrário, nosso ideal é que a docência se realize em um espaço real, onde esses conflitos existem e sempre existirão (RIOLFI, 2008, p. 15).

A realidade das nossas escolas, desprovidas de suporte material como: bons livros, photocópias, acesso à internet, computadores, entre outras dificuldades, permeiam o trabalho diários dos professores. Podemos encontrar, através da nossa prática, as possibilidades para a nossa atuação ser a mais eficiente possível nas condições que são apresentadas. As adversidades estruturais, acrescidas da falta de reconhecimento social e indisciplina dos alunos, não podem determinar a qualidade do trabalho do professor. Apesar dessas dificuldades, o trabalho pedagógico precisa se sobressair, para fazer a diferença na vida dos alunos que passam por nossas mãos e têm, no ambiente escolar, um dos poucos (para muitos único) lugares para lidar com o conhecimento organizado.

O direito e a garantia de uma educação não dependem apenas dos seus profissionais “mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis” (ARROYO, 2000, p. 21). A mediação do professor é indispensável para uma aprendizagem exitosa. Ainda que as escolas estivessem bem equipadas, providas dos melhores materiais pedagógicos, o clima humano, na construção das relações sociais e culturais é indispensável (ARROYO, 2000, p. 64).

Na escola lidamos com crianças e jovens na construção de suas personalidades que buscam, ou não, o acesso aos saberes organizados. Em qualquer circunstância, a mediação do professor se faz necessária na correta articulação das informações, na organização das tarefas e na correção de rumos.

Se desejarmos, genuinamente, cumprir o papel de mediadores entre o aluno e o imenso cabedal de recursos linguísticos disponível aos que se propõe a estudar o sistema linguístico com afinco, devemos nos responsabilizar por criar uma organização do cotidiano escolar a partir de informações mais precisas, consistentes e, na medida do possível, individualizadas. Quando considerarmos nossos alunos, individualmente, poderemos lhes proporcionar, dentro dos limites que a instituição nos impõem e para além das aparências, uma transmissão subjetiva e torná-los mais capacitados a usar e analisar a Língua Portuguesa (RIOLFI, 2008, p. 14).

A organização do nosso fazer pedagógico baseada nas necessidades dos alunos torna a mediação mais efetiva e abrangente. Os estudantes são heterogêneos na questão da aprendizagem. Compreender esse fato e buscar equilibrar o trabalho, tanto quanto possível, é uma forma de auxiliar tanto os estudantes que têm mais facilidade de compreensão, no sentido de possibilitar a esses novos desafios, quanto àqueles que têm mais dificuldades para ultrapassar os seus limites. A mediação docente pode fazer com que o estudante comprehenda que é relevante transformar o conhecimento, agir sobre ele, fazê-lo adquirir novos significados uma vez que a aprendizagem, por meio da interação, implica “que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso” (TARDIFF, 2014, p. 167).

No contexto de ensino-aprendizagem, a relação dialógica construída entre professor e aluno e mediada pela linguagem, torna possível um trabalho que promova

o letramento efetivo dos estudantes uma vez que as atividades pedagógicas passam a ser realizadas no viés do discurso que consideram as condições de produção, as intenções de quem produziu, para quem e para que foi produzido. Dessa forma, compreendemos que o trabalho com os gêneros do discurso se apresenta como uma alternativa eficaz para promoção do conhecimento.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade racional de uma língua. O emprego da língua efetua-se de forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidade de um determinado campo da comunicação. 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* (BAKHTIN, 2003, p.261-262, grifos do autor).

Através da linguagem, todos os estudantes, antes de iniciarem a sua jornada escolar, já estão familiarizados com determinados gêneros, ainda que não os nominem desta maneira, afinal os “gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282). De modo, as relações construídas pela linguagem na escola podem ser significativas para os estudantes em todas as atividades que realizarem, para que seja oportunizado um conhecimento efetivo. O ponto de partida do processo de ensino é aquilo que o estudante já conhece. A partir disso apresentar novas possibilidades de trabalho que tenham concretude para o aluno pois “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 116, grifos dos autores). Ou seja, o ambiente em que vive o estudante influencia diretamente na forma como ele se manifesta e, como professores, podemos tornar o ensino significativo para que os estudantes se sintam como partes integrantes do processo escolar e consigam uma interação efetiva com os colegas, professores e com o conhecimento organizado. Sobre a questão da interação, Bakhtin/Volochinov afirmam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 127, grifo dos autores).

Por conta disso, podemos encontrar maneiras de facilitar o processo de aprendizagem para os estudantes, torná-los protagonistas a partir do que já sabem

e das suas próprias vivências e apresentar o ensino por meio da linguagem, uma vez que, na escola, a interação ocorre por meios dos textos que permitem ao estudante enquanto usuário da língua organizar e transmitir ideias, informações, opiniões em situações de interação (SOUZA; MACHADO, 2014, p. 41).

A escola é o espaço social determinante no qual o aluno, enquanto sujeito social incipiente, pode encontrar apoio pedagógico e material para se integrar de forma completa e independente em todos os outros lugares. Pode aprender a refletir sobre os diferentes aspectos (políticos, econômicos, éticos) da sociedade e a partir disso emitir as suas próprias opiniões, fazer apontamentos e pensar em ações efetivas para contribuir e transformar a sua realidade mais imediata. Assim

Diante dos numerosos desafios atuais e futuros, a educação deve ser um instrumento indispensável para que a humanidade progride em direção aos ideais de paz, liberdade, equidade e justiça social, fazendo frente a uma mundialização percebida exclusivamente em seus aspectos econômicos ou técnicos; formando de maneira que as pessoas possam utilizar sua inteligência e seus conhecimentos para transformar a sociedade, e participando em sua gestão desde posições informadas, críticas, cooperadoras e que respeitem a diversidade cultural e os valores das diferentes civilizações. Portanto, a finalidade principal da educação deve consistir no pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 78).

Essa transformação social e desenvolvimento pleno do ser humano podemos considerar como formação de alunos autores. Pessoas que assumam responsabilidades, que sejam éticas, justas e se reconheçam como partes integrantes de um sistema social em que todos os indivíduos podem coexistir independentemente de raça, credo, religião e outras tantas diferenças que permeiam as discussões contemporâneas.

Em um momento de crise de valores e de ausência de horizontes estimulantes, quando a indefinição cultural, a impotência diante de muitas decisões políticas condicionadas por interesses distantes das necessidades da maioria, a mercantilização e a fragmentação da cultura, e os princípios de egoísmo, consumismo, competitividade e superficialidade se fazem presentes, a educação tem a tarefa de promover uma cultura de solidariedade, justiça, participação, respeito para com os demais e com as diferenças, e a defesa dos mais fracos. Uma educação que estimule pessoas a assumir a responsabilidade para com os demais de forma cotidiana, em sua vida familiar, profissional, cultural e associativa; capazes de agir e pensar, de forma sistemática, contra a corrente de uma cultura dominante, contraditória e submetida aos interesses de uma minoria (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 79).

Em tempos difíceis como os que vivemos, mostrar para os estudantes que eles podem agir de forma diferente é mostrar uma realidade possível e que não pode ser negligenciada. O resgate dos valores adequados que moldam a conduta das pessoas é uma das alternativas para superar essa crise ética pela qual passa o país. A escola e o professor possuem um papel fundamental nessa formação de alunos autores que, através do conhecimento organizado, comprometam-se com a sua palavra (GERALDI, 1997, p.136), tanto no âmbito da escrita quanto na questão da oralidade. Nesse sentido

O sistema escolar deve formar cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural no qual vivem e de participar em sua gestão e melhoria desde posições informadas, críticas, criativas e solidárias. Devem ser capazes de ajudar

a transformar uma interdependência real e conflitiva em solidariedade pessoal e socialmente enriquecedora (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 79).

Defender seus pontos de vista, baseados em critérios de justiça e promoção social, são fatores de formação de alunos autores que têm muito a contribuir como sujeitos sociais de uma nação que precisa de pessoas comprometidas com a melhoria das condições de vida, seja para cobrar atitudes dos governantes, para tomar posição em questões importantes ou para assumir suas próprias responsabilidades.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou algumas considerações sobre a questão da leitura e da escrita na escola e a importância da mediação pedagógica na constituição de alunos autores dos processos sociais em que estão inseridos.

Muitos dos estudantes brasileiros e que frequentam a escola pública precisam de uma educação formadora e de professores competentes e comprometidos com o seu trabalho. Essa competência docente precisa ser constantemente aprimorada. Isso se dá pelos processos de formação continuada, aliada a uma boa formação inicial. A solução recorrente de culpar o professor pelos “fracassos” do ensino precisa ser posta de lado e a questão da formação deve ser levada a sério pelo governo a quem compete organizar o sistema de ensino. É preciso formar as pessoas, portanto

O sistema escolar deve formar pessoas para a inovação, capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mutação, mas sem perder a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades e comprometido com a transformação social e econômica em direção a uma sociedade na qual não só se garantisse o direito ao trabalho, como também que este seja realizado em função do desenvolvimento das pessoas e não somente dos interesses do mercado (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 82).

Essa formação de alunos autores que se mobilizem para modificar a sua realidade social e que reconheçam as suas habilidades e competências será potencializada através de uma adequada formação dos professores. Afinal, uma nação que pretende superar as suas crises somente o fará por meio da educação e dos seus profissionais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mkhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Matins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCEZ, Lucilia H. do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São

Paulo; Martins Fontes, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João editores, 2015.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. SOUZA, Jane Mari. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES *et al* (orgs.). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

KLEIMAN, ÂNGELA. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14 ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silva E. **Leitura e interdisciplinaridade.** Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

RIOLFI, Claudia et al. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Coord.). **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. IN.: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998

SOUZA, Rosineide Magalhães. MACHADO, Veruska Ribeiro. Coesão referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como ensinar e aprender competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ASPECTO MORFOSSINTÁTICOS DA LÍNGUA TAPAYUNA (JÊ): ELEMENTOS PRONOMINAIS

Nayara da Silva Camargo

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Instituto de Estudos do Xingu (IEX);

São Félix do Xingu – PA.

Nilson Santos Trindade

Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciências Biológicas (ICB)
Belém – PA.

RESUMO: Este trabalho trata de aspectos morfossintáticos da língua Tapayuna, especificamente, sobre as relações pronominais. A língua Tapayuna pertencente ao Tronco Macro - Jê, família Jê, falada por um povo de mesmo nome que vive em uma aldeia chamada Kawêrêtxikô, situada ao norte do Mato Grosso, na Terra Indígena Kapôt – Jarina (MT), às margens do rio Xingu. Além da descrição desses aspectos morfossintáticos, o trabalho também traz alguns resultados da pesquisa sociolinguística deste povo e sua língua. A análise baseia-se em dados coletados em trabalho de campo junto aos falantes *in-loco*, bem como em resultados de pesquisa bibliográfica sobre a história e cultura do povo Tapayuna. Com base em uma abordagem Funcional – Tipológica foi possível descrever aspectos da morfossintaxe da língua Tapayuna, como por exemplo: aspectos sobre

a classe de palavras, sobre a estrutura das orações independentes, sobre coordenação; além da descrição da marcação de caso existente no Tapayuna. Este capítulo tratará de aspectos pronominais da língua Tapayuna, especificamente. Desde o início da pesquisa, a mesma sempre se realizou em duas partes: (i) a primeira tratando sobre a documentação histórica, sociocultural, sociolinguística do povo e da língua Tapayuna e a classificação da língua dentro do Tronco linguístico Macro - Jê (ii) a segunda parte apresentando a descrição dos aspectos descritivos da língua Tapayuna.

PALAVRAS-CHAVE: línguas indígenas; língua Tapayuna, morfossintaxe; elementos pronominais; sociolinguístico.

ABSTRACT: This work deals with morphosyntactic aspects of the Tapayuna language, specifically, on pronominal relations. The Tapayuna language belonging to the Macro - Jê Trunk, Jê family, spoken by a group of people of the same name living in a village called Kawêrêtxikô, located north of Mato Grosso, in the Kapôt - Jarina Indigenous Territory (MT), on the banks of the Xingu river. Besides the description of these morphosyntactic aspects, the work also brings some results from the sociolinguistic research of this people and their language. The analysis is based on data collected in field work with *in-loco* speakers, as

well as results of bibliographic research on the history and the culture of the Tapayuna people. Based on a Functional - Typological approach, it was possible to describe aspects of the Tapayuna morphosyntax, for example: aspects about the class of words, about the structure of independent sentences, about coordination; besides the description of the case marking in the Tapayuna. This chapter will deal with pronominal aspects of the Tapayuna language, specifically. Since the beginning of the research, it has always been carried out in two parts: (i) the first one dealing with the historical, sociocultural, sociolinguistic documentation of the people and the Tapayuna language and the classification of the language within the Macro - Jê linguistic trunk (ii) the second part describing the descriptive aspects of the Tapayuna language.

KEYWORD: indigenous languages; Tapayuna language, morfossintaxe; pronominal elements; sociolinguistic

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, o notável declínio do número de línguas indígenas, desde a chegada dos portugueses, aconteceu principalmente em áreas que foram colonizadas há mais tempo e mais intensamente, como o Sudeste, o Nordeste e a região Sul do País. Entre as causas da drástica redução das línguas indígenas dessas regiões incluem-se as campanhas de extermínio, a escravização, as epidemias, muitas das quais eram difundidas propositalmente (RIBEIRO, 1977; MELATTI, 1970; CUNHA, 1992). O processo de desaparecimento continua em curso, agravado pelo incremento crescente do contato com não-índios que buscavam a abertura de estradas, extração de minérios, etc.

No que se refere às línguas ainda faladas no Brasil, pelo menos 21% delas estão seriamente ameaçadas de desaparecer em curto prazo, devido ao número reduzido de falantes e à baixa taxa de transmissão para as novas gerações (MOORE, GALUCIO e GABAS Jr., 2008).

Portanto, a documentação e o estudo das línguas indígenas brasileiras são tarefas urgentes e relevantes, tanto sob o ponto de vista social, quanto sob o ponto de vista acadêmico. No que tange o ponto de vista social, o registro e documentação dessas línguas trazem uma importante contribuição para seus falantes, propiciando a valorização da língua e da cultura aumentando a autoestima dos falantes da língua e estimulando-os a mantê-las vivas. Já para a academia, os estudos das línguas indígenas brasileiras são de grande importância, pois contribuem para o avanço para a Ciência da Linguagem em geral, da Tipologia Linguística, de Linguística Histórico-Comparativa, da Sociolinguística e da Linguística Aplicada.

O objetivo maior desta pesquisa é descrever aspectos morfossintáticos das relações pronominais de uma língua indígena brasileira - o Tapayuna. Porém para esta descrição foi necessário documentar aspectos da história, da cultura e da situação sociolinguística da comunidade, onde a língua é falada.

O trabalho de descrição de qualquer língua, em especial a língua Tapayuna, é importante para o conhecimento de outras características linguísticas as quais, normalmente, não pertencem àquelas conhecidas por falantes de línguas provenientes do tronco Indo-Europeu.

2 | METODOLOGIA DE PESQUISA

A análise e descrição dos aspectos morfossintáticos da língua Tapayuna apresentadas neste trabalho basearam-se na abordagem funcional-tipológica que se utiliza da metodologia habitual da Linguística Descritiva. Tal metodologia aborda sobre as generalizações dos fatos, tendo em vista o seu objetivo principal que é atingir uma descrição mais exata da língua pesquisada, pois tais fatos não podem ser ignorados por nenhum modelo teórico gramatical. Desta forma, esse método de pesquisa analisa os fenômenos linguísticos em seus próprios termos, dando atenção às generalizações tipológicas e “cross-linguistic” (NICHOLS e WOODBURY, 1997). Os principais teóricos utilizados foram Shopen (2007), Givón (1984), Aikhenvald (2003), Dixon (1979, 1994), Comrie (1989), Payne (1997) e Baht (2004).

Valemo-nos também de trabalhos de descrição de línguas indígenas brasileiras como os de: Seki (1989, 1984, 1999, 2000) sobre a língua Kamaiurá, Santos (1997, 1999) referente à língua Kisêdjê, Ferreira (2003) sobre a língua Parkatêjê, Alves (2004) sobre a língua Apâniekra, Oliveira (2008), sobre a língua Apinajé, Dourado (2001), sobre a língua Panará e Salanova (2001), sobre os Mêbêgokre, Camargo (2010, 2015, 2017) sobre a língua Tapayuna.

A coleta de dados para investigação da língua se baseou nas práticas explicitadas na literatura linguística acerca do trabalho de campo em Kibrik (1977) e Payne (1997), dentre outros. O trabalho de campo envolveu: (01) elicitação de dados com os auxiliares; (02) transcrição dos dados; (03) verificação dos dados já coletados e coleta de novos dados e (04) processamento e análise dos dados.

Os dados para esta pesquisa foram elicitados no período de 2010 – 2013 na aldeia Kawêrêtxikô e Piaraçu foi realizada através de questionários previamente elaborados. Todas estas elicitações foram registradas em gravador digital (modelo: Sony PX312) e transcritos juntamente com os auxiliares Tapayuna na aldeia. Posteriormente as gravações foram repassadas para o computador no programa *Sound Organizer - Sony* (versões 1.4 e 1.5) e os dados transcritos foram digitados no programa *Word* na fonte *Ipa-Kiel e Guarani Roman*.

As informações para a pesquisa sociolinguística basearam-se em conversas como os tapayunas mais velhos e materiais bibliográficos, como por exemplo, os Laudos Antropológicos de Léa (1997) e Franquette (2000); o Almanaque (2011) e a obra do historiador Cunha (1992) e os trabalhos de Camargo (2010, 2015, 2014 e 2017).

3 | REVISÃO DA LITERATURA

Por meio de estudos e dos relatos de viagens realizadas por antropólogos e missionários, obtivemos informações de que os Tapayuna eram conhecidos por “*Beiços de Pau*” por utilizarem “botoque” de madeira no lábio. Kàtykhritxi foi o último Tapayuna a utilizar tal adorno.

Vejamos o que foi dito em umas das reportagens do “Jornal do Brasil” na época da “pacificação” dos índios:

“Os índios Beiço-de-Pau são assim chamados pelos civilizados em razão do pedaço de madeira que os homens usam no lábio inferior. Para tanto, eles na adolescência dão um corte em baixo da boca e introduzem ali o pedaço de pau trabalhado e formando uma circunferência. E é em torno desta madeira que ficam seus lábios. De início a madeira é pequena, mas depois com o relaxamento da pele, músculos e nervos do beiço, eles introduzem madeiras maiores de até três centímetros de raio. Fazem a mesma coisa com a parte inferior da orelha, no entanto só as mulheres usam permanentemente esse adorno. Os rapazes e velhos raramente”. (Jornal do Brasil, 1969).

Atualmente, A língua Tapayuna é falada por menos de 20 pessoas que habitam a aldeia Kawêrêtxikô-MT, localizada à margem esquerda do rio Xingu dentro da Terra Indígena Kapôt-Jarina. Além desses falantes, ela é falada por representantes Tapayuna (número não conhecido) que vivem na aldeia do povo Suyá, denominada Ngôsôgô (MT), situada na Terra Indígena do Xingu.

Em consequência das tragédias ocorridas com o povo Tapayuna, sua língua ancestral foi drasticamente afetada. De acordo com Camargo (2015) Seeger (1980) afirma que os Suyá Orientais (Kisêdjê ou Suyá) falavam uma língua virtualmente idêntica à dos Suyá Ocidentais (os Tapayuna). No entanto, existem evidências de que essas duas línguas, ao mesmo tempo em que são próximas, apresentam diferenças.

O que se percebe é que os Tapayuna têm demonstrado um grande interesse em conservar sua língua tal qual como era. Porém esta não é uma tarefa fácil depois de tantos anos de convivência com povos de maior população (Kisêdjê e Mêbêngôkre) e que falam línguas geneticamente aparentadas e próximas entre si.

Os dados coletados de campo de Camargo (2010), para análise dos fonemas em Tapayuna comprovam que os falantes estavam substituindo elementos da sua língua por elementos da(s) outra(s) línguas mais próximas (Mebengôkhre e Kisêdjê). Nessa época verificou-se que a interferência de uma dessas línguas no Tapayuna correlaciona-se com o local de residência dos falantes. Atualmente os falantes de Tapayuna tornaram-se mais precavidos ao falarem sua língua supervalorizando as diferenças existentes entre sua língua materna e o Mêbêngôkre e o Kisêdjê.

As, aproximadamente, 180 línguas indígenas brasileiras são geneticamente classificadas em famílias e troncos linguísticos. Conforme classificação de Rodrigues (1986), essas línguas se distribuem em: dois grandes troncos linguísticos: (01) o tronco Tupi, com seis famílias e três línguas (Mawé, Aweti e Purubora) e o tronco Macro-Jê, com cinco famílias e quatro línguas (Guató, Ofayé, Rikbaktsá e Yatê); (02)

duas famílias linguísticas de grande porte (Aruák e Karíb); (03) dez famílias menores (Guaikurú, Mura, Katukína, Nambikwára, Txapakúra, Páno, Tukáno, Makú e Yanomami e Arawá); (04) dez línguas isoladas (Aikanã, Arikapú, Awakê, Kanoê, Koaiá, Irântxe, Jabutí, Makú, Trumai e Tikúna).

Tratamos aqui mais detalhadamente do Tronco Macro-Jê e da Família Jê, na qual se inclui a língua Tapayuna, objeto do estudo. Existem várias propostas de classificação de línguas do Tronco Macro-Jê comentadas por Rodrigues: Guérios (1939); Loukotka (1966); Mason (1950); Nimuendajú (1945 [1980]); Greenberg (1987); Kaufman (1990, 1994); Campbell (1997), entre outros. Para um histórico e referências bibliográficas, veja-se Rodrigues (1999).

Conforme Rodrigues (1986) as evidências para a classificação do Tronco Macro-Jê são menos claras em relação àquelas do Tronco Tupi. O mencionado autor inclui no Tronco Macro-Jê cinco famílias e quatro línguas: (01) as famílias são a Bororo, Botocuto; Jê; Karajá; Maxacali; (02) o Guató; o Ofayé, Rikbaktsá e Yatê são as línguas do Tronco Macro-Jê.

Em trabalho posterior (RODRIGUES, 1999), o autor mantém basicamente a classificação acima, com algumas alterações. São incluídas três famílias de línguas já extintas (Kamakã, Puri, Kariri), e as línguas Guató, Ofayé, Rikbaktsá e Yatê são consideradas como famílias.

Seki (2002) apresenta evidências de que o Botocudo (Borum) é um membro da família Jê e não uma família separada.

A família de maior porte do Tronco Macro-Jê é a Jê, cujas línguas são faladas principalmente em regiões de campos e cerrados, as quais se estendem desde o sul do Pará e do Maranhão, passando pelos Estados de Goiás e Mato Grosso até os campos meridionais dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Um trabalho feito por Davis (1966) constituiu o ponto de partida para estudos comparativos de línguas da família Jê. Na classificação de Davis (1996), baseada em dados de cinco línguas (Apinayé, Canela, Xavante, Kaingang e Suyá), já se encontra a colocação de que elas representam os três maiores grupos da família, a saber: o Setentrional, o Central e o Meridional (SANTOS, 2002: 8).

O artigo de Rodrigues e Van Der Voort (2010) confirma a hipótese de Nimuendajú (2000 [1935]) de que a família Jabutí pertence ao Tronco Macro-Jê. Este estudo foi baseado na análise de novos dados das línguas Arikapú e Djeoromitxí.

As mesmas divisões realizadas por Davis (1966) aparecem na classificação de Rodrigues (1999: 167), abrangendo um maior número de línguas. A língua Tapayuna, que no quadro de Rodrigues (1999) havia sido classificada entre parênteses logo após a língua Kisêdjê (Suyá), foi por nós incluída separadamente do Kisêdjê e classificada como uma língua independente. Esta divisão foi realizada pelo fato de os Tapayuna serem um povo independente do povo Kisêdjê (Suyá), pois os Tapayuna moram em sua própria aldeia, apresentam seus próprios costumes e sua própria língua.

Do quadro de Rodrigues (1999) excluímos as línguas mortas e os dados demográficos. Esta classificação de línguas Jê vem apresentada no quadro 1 a seguir:

Jê Setentrional	
	Localização
Timbira (incluindo Canela Ramkokamekrã, Canela Apanyekrã, Gavião Piokobjê, Gavião Parkatejé, Krinkatí, Krahô, Krenjé)	Maranhão, Pará, Tocantins
Apinajé	Norte do Tocantins
Mêbêngôkre (Kayapó) (incluindo A'ukré, Gorotíre, Kararaô, Kikretum, Kokraimôro, Kubenkrankén, Menkrangnotí, Mentuktíre, Xikrin)	Pará e Mato Grosso
Panará / Kren-akarôre	Área Indígena Panará (Norte do Mato Grosso e Sudeste do Pará)
Suyá	Parque Indígenas do Xingu (Mato Grosso)
Tapayuna	Terra Indígena Kapôt - Jarina (Mato Grosso)

Jê Central	
	Localização
Xavante	Sudeste do Mato Grosso (antigamente habitavam a parte ocidental e norte de Goiás)
Xerente	Tocantins

Jê Meridional	
	Localização
Kaingáng (incluindo K. São Paulo; K. Paraná; K. Central; K. Sudoeste; K. do Sudeste)	São Paulo; Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul.
Xokléng	Santa Catarina

Quadro 1: Classificação das línguas da família Jê com base em Rodrigues, 1999.

Em Rodrigues (1986), verifica-se a hipótese de que as línguas Suyá, Panará (antes conhecida como Kren-akarôre) e Tapayuna estão estreitamente parentadas com o Kayapó.

Entretanto, o Panará é a mais diferenciada dessas línguas (DOURADO, 2001), sendo as outras - Kayapó, Suyá e Tapayuna - mais próximas entre si. O quadro Na classificação de Rodrigues (1999) o Tapayuna é classificado juntamente à língua Kisêdjê. O quadro 4 apresentado acima traz o Tapayuna em um lugar distinto, com

localização distinta daquela em Rodrigues (1999).

4 | METODOLOGIA DE PESQUISA

A análise e descrição dos aspectos morfossintáticos da língua Tapayuna apresentadas neste trabalho basearam-se na abordagem funcional-tipológica que se utiliza da metodologia habitual da Linguística Descritiva. Tal metodologia aborda sobre as generalizações dos fatos, tendo em vista o seu objetivo principal que é atingir uma descrição mais exata da língua pesquisada, pois tais fatos não podem ser ignorados por nenhum modelo teórico gramatical. Desta forma, esse método de pesquisa analisa os fenômenos linguísticos em seus próprios termos, dando atenção às generalizações tipológicas e “*cross-linguistic*” (NICHOLS e WOODBURY, 1997). Os principais teóricos utilizados foram Shopen (2007), Givón (1984), Aikhenvald (2003), Dixon (1979, 1994), Comrie (1989), Payne (1997) e Baht (2004).

Valemo-nos também de trabalhos de descrição de línguas indígenas brasileiras como os de: Seki (1989, 1984, 1999, 2000) sobre a língua Kamaiurá, Santos (1997, 1999) referente à língua Kisêdjê, Ferreira (2003) sobre a língua Parkatêjê, Alves (2004) sobre a língua Apâniekra, Oliveira (2008), sobre a língua Apinajé, Dourado (2001), sobre a língua Panará e Salanova (2001), sobre os Mêbêgokre, Camargo (2010, 2015, 2017) sobre a língua Tapayuna.

A coleta de dados para investigação da língua se baseou nas práticas explicitadas na literatura linguística acerca do trabalho de campo em Kibrik (1977) e Payne (1997), dentre outros. O trabalho de campo envolveu: (01) elicitação de dados com os auxiliares; (02) transcrição dos dados; (03) verificação dos dados já coletados e coleta de novos dados e (04) processamento e análise dos dados.

Os dados para esta pesquisa foram elicitados no período de 2010 – 2013 na aldeia Kawêrêtxikô e Piaraçu foi realizada através de questionários previamente elaborados. Todas estas elicitações foram registradas em gravador digital (modelo: Sony PX312) e transcritos juntamente com os auxiliares Tapayuna na aldeia. Posteriormente as gravações foram repassadas para o computador no programa *Sound Organizer - Sony* (versões 1.4 e 1.5) e os dados transcritos foram digitados no programa *Word* na fonte *Ipa-Kiel e Guarani Roman*.

As informações para a pesquisa sociolinguística basearam-se em conversas como os tapayunas mais velhos e materiais bibliográficos, como por exemplo, os Laudos Antropológicos de Léa (1997) e Franquette (2000); o Almanaque (2011) e a obra do historiador Cunha (1992) e os trabalhos de Camargo (2010, 2015, 2014 e 2017).

5 | ANÁLISES DOS RESULTADOS

Uma das características gerais dos elementos pronominais é que eles desempenham funções sintáticas similares aos nomes. Porém não podem ser considerados nomes por constituírem uma classe fechada e pelo tipo de referência que expressam.

Segundo Schachter e Shopen (2007: 24), as *pró-formas* são aqueles termos que exercem o papel de substituto de palavras que pertencem às classes abertas, tais como nome, verbo, adjetivo, ou outros constituintes maiores. Para estes autores, a classe de pronomes é considerada o tipo mais comum de *pró-formas* e se subdivide em: pessoais, reflexivos, recíproco, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos.

Bhat (2004: 4) afirma que os elementos pronominais são classificados em dois grupos: o grupo dos pronomes pessoais e o das *pró-formas*. Esta classificação decorre de algumas distinções entre estes dois grupos: (i) os **pronomes pessoais** são utilizados para se referir ao falante (1^a pessoa) e ao ouvinte (2^a pessoa), e estão geralmente associados à marcação de caso; (ii) as **pró-formas** são termos gerais utilizados para diferentes funções, como por exemplo: a determinação de um participante no evento; a função de remeter o participante para outra expressão, ou para outra oração que ocorra em um enunciado.

5.1 Elementos pronominais do Tapayuna

Neste trabalho, mesmo com o conhecimento das distinções entre pronomes pessoais e *pró-formas*, decidimos não dividir a classe de pronomes nos grupos propostos. Desta forma os elementos pronominais em Tapayuna são:

- pronomes pessoais
 - a. pronomes independentes
 - b. pronomes dependentes
- reflexivo
- recíproco
- demonstrativos
- indefinidos
- interrogativos

A seguir, trataremos de cada um destes subtipos.

5.1.1 *Pronomes Pessoais*

São itens utilizados para se referir ao falante, ao ouvinte ou a coisas sobre as quais falantes e ouvintes falam. Segundo Givón (1984: 98), os pronomes pessoais

pertencem a um grupo de elementos contidos em uma classe menor, a qual engloba os elementos mais específicos das línguas. O autor propõe que esses pronomes podem ser encontrados nas línguas como pronomes independentes e dependentes (clíticos e prefixos). Para ele, os pronomes independentes são acentuados, enfáticos, tem forma livre e ocupam um lugar específico dentro de uma oração. Os pronomes dependentes não são enfáticos, ou seja, apresentam formas átonas que podem ocorrer, ou como prefixos, ou como clíticos dentro das orações.

Segundo Payne (1997: 62) os pronomes pessoais se distinguem da seguinte forma: a primeira pessoa refere-se ao falante, a segunda pessoa, ao ouvinte e a terceira refere-se a qualquer pessoa, exceto o falante. O autor (*op. cit.*) também afirma que existe, em varias línguas do mundo, a distinção entre pronome inclusivo e exclusivo: a 1^a pessoa do plural inclusiva que se refere ao falante e ao ouvinte podendo, ou não, incluir um terceiro e a 1^a pessoa do plural exclusiva que inclui o falante e o terceiro, porém exclui o ouvinte.

O autor (*op. cit.*) aborda os diferentes tipos de variação dentro da classificação de número nos pronomes, afirmado que o mais comum é a distinção entre o singular e o plural; porém existem línguas com distinção menos comum (na qual o Tapayuna se insere) que seria entre singular, dual, paucal e plural. Outra classificação mais rara seria aquela em que as línguas marcam o singular, dual, trial e plural. Não encontramos marca para 3^a pessoa na língua.

A partir destas considerações faremos a análise dos pronomes pessoais em Tapayuna.

Pronomes Pessoais Independentes

A série de pronomes independentes da língua Tapayuna diferencia duas pessoas, a 1^a pessoa e a 2^a pessoa e quatro números – singular, dual, paucal e plural. A 1^a pessoa do plural apresenta duas formas (i) a exclusiva - referente ao falante e a um terceiro, excluindo quem ouve e (ii) a inclusiva - referente ao falante e ao ouvinte.

Segundo Camargo (2015), os pronomes independentes da língua Tapayuna estão reunidos no quadro abaixo:

		INDEPENDENTES
SINGULAR	1 ^a pessoa	wa
	2 ^a pessoa	ka
	3 ^a pessoa	Ø
DUAL	1+2	ko
PLURAL	1 ^a pessoa inclusiva	kowa
	1 ^a pessoa exclusiva	ajwa
	2 ^a pessoa	ajka
	3 ^a pessoa	Ø
PAUCAL	1 ^a pessoa	waj
	2 ^a pessoa	kaj

Quadro 2: Pronomes independentes da língua Tapayuna.

Os pronomes independentes na língua Tapayuna ocorrem com as seguintes funções: (01) ocorrem como sujeito de orações verbais (intransitivas (**Sa** e **So**) e em orações transitivas (**A**)) de orações não verbais e de orações com o elemento cópula. Tais pronomes se diferenciam dos nomes devido não ocorrerem como objeto de orações transitivas e não ocuparem o lugar de núcleo do objeto de posposição. A seguir o funcionamento desses pronomes nas orações:

Os pronomes independentes ocorrem como sujeito de orações intransitivas e transitivas. Nessas orações uma primeira forma do pronome ocorre topicalizada e a segunda, marca geralmente idêntica ou assemelhada ao sujeito da oração, assim como nos exemplos abaixo:

- (01) a) **wa** -n **wa** i- **ŋgo**
1SG TOP 1SG 1SG molhar
'eu estou molhado' / Lit.: 'eu, eu estou molhado'
- b) **ajwa** -n **wa** **kwərəkuru** **khre?**
1PLe TOP 1SG macaxeira comer
'nós comemos macaxeira' / 'Lit.: nós, nós estamos molhados'
- c) **ka** -t **ka** a- **ŋghre**
2SG TOP 2SG 2SG dançar
'você dançou' / Lit.: 'você, você dançou'
- d) **ajka** -t **ka** **witʃi** **wi?**
2PL TOP 2SG jacaré matar
'vocês, mataram jacaré' / Lit.: 'vocês, você mataram jacaré'

Os exemplos acima, além de mostrarem a ocorrência dos pronomes independentes como sujeito de orações, mostram também a concordância em número entre as formas dos pronomes independentes marcadores de tópico e os marcadores de sujeito. Abaixo trataremos desta concordância detalhadamente.

Nas orações abaixo em que os pronomes independentes topicalizados ocorrem no singular, o pronome independente indicador de sujeito também será expresso no singular (exemplos [(02 - a) e (02 - b)]).

Já nas orações em que o tópico é marcado por pronome independente no plural temos uma relação de concordância mais complexa com as formas de pronome independente que marcam o sujeito da oração.

Quando o tópico é codificado por pronome independente de 1^a pessoa plural exclusiva **{ajwa}** a marca de sujeito é codificada com o pronome independente de 1^a pessoa singular **{wa}**. Esta ocorrência se repete quando o tópico é marcado por pronome independente de 2^a pessoa plural **{ajka}**, pois o sujeito é marcado com o pronome independente de 2^a pessoa singular **{ka}**. Vemos estas ocorrências nos dados retomados do exemplo anterior:

- (02) a) **ajwa** -n wa kwɔ̄rəkuru khre?
 1PLE TOP 1SG macaxeira comer
 'nós, comemos macaxeira / Lit.: nós, nós comemos macaxeira'
- b) **ajka** -n ka witjí wi?
 2PL TOP 2SG jacaré matar
 'vecês, mataram jacaré / Lit.: vocês, você mataram jacaré'

Nas ocorrências em que o pronome independente no plural inclusivo **{kowa}** exerce a função de tópico, o sujeito pode ser expresso por pronome independente no dual **{ko}** e no paucal **{waj e kaj}**.

- (03) a) **kowa** -t ko witjí wi?
 1PLi TOP 1+2 jacaré matar
 'nós matamos jacaré' / Lit.: 'nós, nós (eu e você) matamos jacaré'
- b) **kowa** -t ko [akatjí itha kā] woj
 1PLi TOP 1+2 hoje chegar
 'nós chegamos hoje' / Lit.: 'nós, nós (eu e você) chegamos hoje'

A ocorrência do sujeito codificado por pronome independente de 1^a pessoa paucal **{waj}** implica em duas possibilidades de ocorrência para o tópico este ocorre marcado, tanto por pronome independente de 1^a pessoa do plural inclusiva **{kowa}**, quanto por pronome independente de 1^a pessoa exclusiva **{ajwa}**.

- (04) a) **kowa** -n waj wēḡere waj r̄o j̄?
 1PLi TOP 1PAUC música ouvir CAUS V.POSIC.
 'nós ouvimos música' / Lit.: 'nós, nós (poucos) ouvimos música'
- b) **ajwa** -n waj wēḡere waj r̄o j̄?
 1PLE TOP 1PAUC música ouvir CAUS V.POSIC.
 'nós ouvimos música' / Lit.: 'nos, nós (poucos) ouvimos música'

O sujeito codificado por pronome independente de 2^a pessoa paucal **{kaj}** implica um tópico marcado por pronome independente de 2^a pessoa plural **{ajka}**. Segue o exemplo:

- (05) **ajka** -t kaj wēḡere waj r̄o j̄?
 2PL TOP 2PAUC música ouvir CAUS V.POSIC.
 'vecês estão ouvindo música' / Lit.: 'você, vocês (poucos) estão ouvindo música'

Para melhor visualização destas ocorrências apresentamos o quadro abaixo:

CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES NO SINGULAR	
TÓPICO SINGULAR	SUJEITO SINGULAR
wa (1ª pessoa)	wa (1ª pessoa)
ka (2ª pessoa)	ka (2ª pessoa)
Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)
CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES NO PLURAL	
TÓPICO PLURAL	SUJEITO
kowa (1ª pessoa inclusiva)	ko (1+2) waj (1ª pessoa paucal)
ajwa (1ª pessoa exclusiva)	wa (1ª pessoa singular) waj (1ª pessoa paucal)
Ajka	ka (1ª pessoa singular) kaj (1ª pessoa paucal)
Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)

Quadro 3: Concordância entre as formas dos pronomes independentes da língua Tapayuna.

De acordo com os dados percebemos que a concordância entre as formas de pronomes independentes na função de tópico e na função de sujeito na língua é muito recorrente.

Percebe-se ainda que a escolha da marca do sujeito é feita de acordo com o número de pessoas envolvidas na situação. Trata-se de um assunto complexo que envolve uma pesquisa mais acurada sobre atos de fala e sobre discurso. Desta forma procuramos aqui demonstrar as ocorrências mais frequentes desta concordância para que, no futuro, possamos examinar este assunto com mais cuidado.

Ainda tratando de pronomes independentes, é apropriado abordar neste trabalho que os dados analisados em (06) e os dados em (07) que serão mostrados no exemplo a seguir, nos levaram à conclusão de que o pronome independente **{kowa}** é uma forma de 1ª pessoa plural inclusiva e não uma forma dual. Os dois exemplos abaixo mostram que a presença desse pronome na oração confirma inclusão de todos, tanto do falante, quanto do ouvinte e de um terceiro.

- (06) a) wahwere kowa wōrō wā
 todos 1PLi ir FUT
 todos nós iremos'
- b) wahwere kowa wōrō ket wā
 todos 1PLi ir NEG FUT
 todos nós não iremos'

Existem orações em que o sujeito é marcado apenas por pronome independente no dual **{ko}** sem a presença do tópico. Nestes dados ele é antecedido pela partícula de tempo passado **{hēn}**, e pode co-ocorrer com palavras interrogativas, com o exortativo, dentre outras.

- (07) a) **heſi** **ko** **wəj**
 PASS 1+2 chegar
 'nós chegamos'
- b) **heſi** **ko** **arz** **kuwa** **jnuw** **na** **witji** **wi?**
 Q 1+2 já saber Q TOP jacaré matar
 'nós já sabemos quem matou jacaré'
- c) **ajeſe?** **kot** **ko** **wō**
 será Q 1+2 ir
 'será que nós vamos'
- d) **haru** **ko** **ɛgħre**
 EXO 1+2 dançar
 'vamos dançar!'

Os pronomes independentes ocorrem também na função de sujeito (**A**) em orações transitivas. De maneira semelhante ao que ocorre em orações intransitivas, o pronome independente topicalizado é seguido do pronome independente codificador de sujeito. Vejamos os exemplos abaixo.

- (08) a) **wa** **-n** **wa** **tute** **wə**
 1SG TOP 1SG arco pregar
 'eu peguei o arco' / Lit.: 'eu, eu peguei o arco'
- b) **ka** **-t** **ka** **witji** **wi?**
 2SG TOP 2SG jacaré matar
 'você matou jacaré' / Lit.: 'você, matou jacaré'
- c) **ajwa** **-n** **wa** **witji** **wi?**
 1PLE TOP 1SG jacaré matar
 'nós matamos o jacaré' / Lit.: 'nós, eu matamos o jacaré'
- d) **ajka** **-t** **ka** **uhatji** **wi?**
 2PL TOP 2SG anta matar
 'vocês mataram anta' / Lit.: 'vocês, você mataram anta'

Assim como nas orações intransitivas, em orações transitivas o plural inclusivo também é marcado de maneira distinta: o sujeito é codificado pela forma dual {**ko**} e não por um pronome no singular como seria esperado.

- (09) **kowa** **-r** **ko** **a-** **j-** **õ** **tute** **wə**
 1PLi TOP 1+2 2SG REL POSS arco pregar
 'nos pegamos o seu arco'

Os pronomes independentes podem codificar o sujeito de orações intransitivas (**S**) sem a presença de tópico. Nestes tipos de orações, o pronome dependente (que será visto adiante) ocorre prefixado ao verbo marcando a co-referencia com o sujeito expresso pelo pronome independente. Exemplos com o pronome independente no singular sem estar topicalizado:

- (10) a) **wa** i- **ŋghre**
 1SG 1SG dançar
 'eu dancei'
- b) **ka** a- **thɛk** **wã**
 2SG 2SG morrer FUT
 'vecê morrerá'

Exemplos com o pronome independente no plural:

- (11) a) **ajka** a- **wɔrɔ**
 2PL 2SG chorar
 'vecês choram'
- b) **ajwa** i- **ŋghre**
 1PLi 1SG dançar
 'nós dançamos'
- c) **ajka** **aja-** **wɔrɔ** **wã**
 2PL 2PL ir FUT
 'vecês irão'

Os exemplos em (10) e (11) também mostram uma relação de concordância entre as formas dos pronomes independentes com pronomes dependentes.

Quando o tópico e o sujeito são marcados por pronome independente no singular, a ocorrência do pronome dependente, responsável por marcar a co-referência com sujeito, também está no singular. Seguem os exemplos:

- (12) a) **ajwa** -t **wa** i- **wɔrɔ** **kere**
 1PLe TOP 1SG 1SG chora NEG
 'nós não choramos' / Lit.: 'nós, eu não choramos'
- b) **ajwa** -n **waj** [tikhre khre kã] i- **wã**
 1PL TOP 1PAUC casa buraco LOC 1SG DIR
 'nós estamos dentro da casa' / Lit.: 'nós, nós (poucos) estamos dentro
 da casa'
- c) **kowa** -t **ko** **wa-** **wot** **wã**
 1PLi TOP 1+2 1PLi chegar FUT
 'nós, chegaremos' / Lit.: 'nós, nós (1+2) chegaremos'
- d) **ajka** -t **ka** a- **wɔrɔ**
 2PL TOP 2SG 2SG chorar
 'vecês choraram' / Lit.: 'veces, você choraram'

Para uma melhor visualização da concordância entre tópico, sujeito e marca de co-referência apresentamos o quadro abaixo:

CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES (sujeito)				
PRONOMES DEPENDENTES (co-referência)				
SUJEITO SINGULAR	CO-REFERÊNCIA SUJEITO SINGULAR			
wa (1ª pessoa)	i- (1ª pessoa)			
ka (2ª pessoa)	a- (2ª pessoa)			
Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)			
SUJEITO PLURAL	CO-REFERÊNCIA SUJEITO			
kowa (1ª pessoa inclusiva)	i- (1ª pessoa singular) wa- (1ª pessoa plural)			
ajwa (1ª pessoa exclusiva)	i- (1ª pessoa singular) adZi- (1ª pessoa plural)			
ajka (2ª pessoa)	a- (2ª pessoa singular) aja- (2ª pessoa plural)			
Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)			
CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES (tópico e sujeito)				
PRONOMES DEPENDENTES (co-referência)				
TÓPICO SINGULAR	SUJEITO SINGULAR	CO-REFERÊNCIA SINGULAR		
wa (1ª pessoa)	wa (1ª pessoa)	i- (1ª pessoa)		
ka (2ª pessoa)	ka (2ª pessoa)	a- (2ª pessoa)		
Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)		
TÓPICO PLURAL	SUJEITO	CO-REFERÊNCIA		
kowa (1ª pessoa inclusiva)	ko (1+2) waj (1ª pessoa paucal)	wa- (1ª pessoa plural) i- (1ª pessoa singular)		
ajwa (1ª pessoa exclusiva)	wa (1ª pessoa singular) waj (1ª pessoa paucal)	i- (1ª pessoa singular) adZi- (1ª pessoa exclusiva)		
ajka (2ª pessoa)	ka (1ª pessoa singular) kaj (1ª pessoa paucal)	a- (1ª pessoa singular)		
Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)	Ø (3ª pessoa)		

Quadro 4: Concordância entre os pronomes independentes (tópico e sujeito) e pronomes dependentes (co-referência).

Percebemos então que, nessas orações, o sujeito e a marca de co-referência podem estar indicando a pessoa, enquanto o tópico indica a marca de número do pronome expresso na oração.

Os pronomes independentes ocorrem em orações com a cópula **{we}**. Nas orações com cópula o sujeito codificado com pronome independente ocorre do mesmo modo que o sujeito de orações intransitivas. A concordância entre os pronomes independentes (sujeito) e pronomes dependentes (co-referência) também é semelhante ao que foi descrito sobre a co-referência com sujeito expresso por pronome dependente. Vemos nos exemplos abaixo que a concordância entre o sujeito e o tópico e a concordância

entre o sujeito e a marca de co-referência com a cópula são semelhantes ao que vimos para as orações intransitivas.

Nas orações com cópula, o pronome independente sempre precede os pronomes dependentes que ocorrem prefixados à cópula {**we**}. Vejamos os exemplos:

- (12) a) **ajwa** -t **wa** i- **woro** **kere**
1PLE TOP 1SG 1SG chora NEG
'nós não choramos' / Lit.: 'nós, eu não choramos'
- b) **ajwa** -n **waj** [tikhre khre kã] i- wã
1PL TOP 1PAUC casa buraco LOC 1SG DIR
'nós estamos dentro da casa' / Lit.: 'nós, nós (poucos) estamos dentro
da casa'
- c) **kowa** -t ko **wa-** **wot** wã
1PLi TOP 1+2 1PLi chegar FUT
'nós, chegaremos' / Lit.: 'nós, nós (1+2) chegaremos'
- d) **ajka** -t **ka** a- **wor**
2PL TOP 2SG 2SG chorar
'vocês choraram' / Lit.: 'vocês, você choraram'

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos as línguas indígenas apresentam critérios morfossintáticos impares para a comunidade científica. Os pronomes pessoais independentes na língua Tapayuna pertencem à classe de Elementos Pronominais por perceber-se os diferentes critérios de funcionamento sintático e estrutura morfológica de cada “tipo pronominal” encontrado na língua. Dispomos aqui alguns aspectos morfossintáticos dos pronomes independentes e suas relações com os atos de fala dos indivíduos falantes da língua e a comunidade local. Vemos assim a grande importância da pesquisa Funcional – Tipológica a qual preocupa-se com o uso da língua em si, ela descreve o fato linguístico de forma clara e objetiva. Assim, procuraremos, a partir dos estudos aqui apresentados, aprofundar a análise a partir dos fatos encontrados na sociedade de fala tapayuna dentro da aldeia Kawêrêtxikô para que possamos explicar de forma clara a ocorrência do “jogo pronominal” nos dados apresentados.

Assim, podemos afirmar que, além da importância desses estudos para a comunidade linguística e científica de forma geral, tal pesquisa e informação é de primordial importância para a Documentação e Revitalização dessas línguas atualmente.

REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A.Y & DIXON, R.M.W. (ed.). **Studies in evidentiality**. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, Philadelphia. 2003.

ALMANAQUE SOCIOAMBIENTAL PARQUE INDÍGENA DO XINGU. **50 anos**. Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo. Instituto Socioambiental, 2011.

ALVES, F. C. **O Timbira falado pelos Canela Apänikrá: uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua Jê.** 2004. 177p. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp / IEL. 2004.

BAHT, D. N. S. **Pronouns**. Oxford University Express Inc. New York. 2004.

CAMARGO, N. S. Aspectos Fonológicos da Língua Tapayuna. Dissertação (mestrado). Unicamp. Campinas, SP. 2010.

_____. **Tapayuna (Jê): aspectos morfossintáticos, históricos e sociolinguísticos**. Tese (Doutorado) Unicamp. Campinas, SP: [s.n], 2015.

_____; TRINDADE, N. S. Aspectos Históricos, Socioculturais e Sociolinguísticos do povo Tapayuna / Historical, Sociocultural and Sociolinguistic of the Tapayuna People. In. **Revista Espacios**. 2017.

COMRIE, B. **Language Universals and Linguistics Typology**. 2^a Ed. Oxford Basil Blackwell. 1989.

CUNHA, M. C. da. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP. 1992.

DAVIS, I. Comparative Jê Phonology. In: Estudos Lingüísticos. **Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, , Vol. I, n. 2. 1966: 10-24.

DIXON, R. M. W. **Ergativity**. Language. 1979: 55,59-138.

_____. **Ergativity**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

DOURADO, L. **Aspectos Morfossintáticos da Língua Panará (Jê)**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2001.

FERREIRA, M N. O. (2003). **Estudo morfossintático da língua Parkatêjê**. Campinas: Unicamp. (Tese de Doutorado).

FRANCHETTO, B. **Laudo Antropológico. A ocupação indígena da região dos formadores e do alto curso do Rio Xingu (Parque Indígena do Xingu)**. MS. não publicado.1987.

_____. O que se sabe sobre as línguas indígenas no Brasil. In: **Povos indígenas no Brasil**. RICARDO, C. A. (org.). São Paulo, Instituto Socioambiental, 2000. p.84-88.

GIVÓN, T. **Syntax: A functional-typological introduction**. Vol. 1. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 1984.

_____. **Syntax: An Introduction. Vol. I e II**. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, Philadelphia. 2001.

KIBRIK; A.E. **The Methodology of Field Investigations in Linguistics**. The Hague: Mouton, 1977.

LEA, Vanessa R. **Kapoto: Laudo Antropológico**. Campinas: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1997.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. Brasília, Coordenada – Editora de Brasília, 1970.

MOORE, GALUCIO, GABAS Jr. O desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. **Revista Scientific American**, 2008, VOL 3.

- NICHOLS, J. & WOODBURY, A. C. (ed) (1985). **Grammar inside and outside the clause.** Cambridge: Cambridge University Press.
- NIMUENDAJÚ, C. **Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendajú.** Rio de Janeiro: IBGE. 1981.
- OLIVEIRA, C. C. **A marcação não-canônica de argumentos na oração Apinaje.** ENANPOLL. 2008: 2-22.
- PAYNE, Thomas E. **Describing morphosyntax: a guide for field linguistics.** Cambridge: Cambridge Univesity Press, 1997.
- RIBEIRO, D. **Os Índios e a Civilização. A integração das populações indígenas do Brasil moderno.** Petrópolis: Ed. Vozes Ltda. 1977.
- RODRIGUES, A.D. Línguas Brasileiras. **Para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola. 1986.
- . **Para o Estudo Histórico-Comparativo das Línguas Jê.** In: SANTOS. L. dos. & I. PONTES (Orgs.). 2002: 1-14.
- . **A originalidade das línguas indígenas brasileiras** [conferencia realizada na inauguração do laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília e 08 de julho de 1999]. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 1999a, 17 p. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso em 23 de março de 2014.
- . Macro-Jê. In: Dixon, R. M. W. & Aikhenvald, A. Y. **The Amazonian Languages.** Cambridge: Cambridge University Press. 1999b: 165-206.
- SALANOVA, A.P. **A Nasalidade em Mêbêngôkre e Apinayé: O limite do vozeamento soante.** Dissertação (mestrado). UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2001.
- SANTOS, L. C. dos. **Descrição de Aspectos Morfossintáticos da Língua Suyá (Kisêdjê) Família Jê.** 1997. 179p. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1997.
- SCHACHTER, P. & SHOPEN, T.. **Parts-of-speech systems.** In: SHOPEN, T. (Org.) Language typology and syntactic description. Cambridge: Cambridge University Press. vols. I. 2007, p. 1 - 60.
- SCHWADE, E. Mozarildo e a Missão Caller. In. **Agência de Informação Frei Tito par América Latina** - Adital: Em: <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=36378>. Acesso em: 22 de janeiro de 2010.
- SEGER, A.. **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras.** Rio de Janeiro: Editora Campus. 1980.
- SEKI, L. **Marcadores de pessoa do verbo Kamaiurá.** Caderno de Estudos Linguísticos 3. UNICAMP. Campinas, SP. 1982: 22-40.
- . Evidencias de Relações Genéticas na Família Jê. In: **Estudos Lingüísticos XVIII**, Anais: 36º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Lorena, 1989: 604-611.
- . **Problemas no estudo em línguas em extinção.** Boletim da ABRALIN, 6. 1984: 109-118. Disponível em: http://www.biblio.etnolinguistica.org/seki_1984_problemas/. Acesso em: 27 de março de 2018.
- . **Gramática do Kamaiurá: língua Tupi-Guarani do Alto Xingu.** Campinas-SP: Editora Unicamp, 2000.

----- . O krenak (**Botocudo/ Borum**) e as línguas Jê. In: SANTOS. L. dos. & PONTES (Orgs.), 2002, p. 15-40.

SHOPEN, T. (ed.) **Language typology and syntactic description**. Cambridge: Cambridge University Press. Vols. I, II e III. 2007.

ESTUDOS SOBRE A PALAVRA FONOLÓGICA NA LÍNGUA POLISSINTÉTICA LATUNDÊ (NAMBIKWÁRA DO NORTE)

Luiz Antonio de Sousa Netto

Universidade Federal de Pernambuco
Recife - Pernambuco

Rafaela Cunha Costa

Universidade Federal de Pernambuco
Recife - Pernambuco

Stella Telles

Universidade Federal de Pernambuco
Recife - Pernambuco

RESUMO: Considerando que a Palavra Fonológica (PF) é um componente básico na hierarquia prosódica (VOGEL, 2008), não estando suscetível a grandes variações independente da estrutura morfossintática das línguas, sendo um domínio relevante da interface fonologia/ sintaxe, buscou-se neste trabalho descrever as regras fonológicas condicionadas à PF em Latundê (família Nambikwára), envolvendo a proeminência acentual e seu comportamento dentro da PF. Tipologicamente, o Latundê é uma língua predominantemente polissintética, de ordem SOV e com marcação no núcleo. Este estudo sobre o Latundê justifica-se pelo fato de que ainda há pouco conhecimento sobre a hierarquia prosódica em línguas polissintéticas e que fenômenos da polissíntese têm fornecido elementos importantes para reflexões teóricas e tipológicas sobre as línguas do mundo. Para este trabalho, foram ouvidos, transcritos

e observados acusticamente os dados do Latundê, com o auxílio do programa de análise acústica PRAAT. O estudo se ancorou em Stevens (1998) e Ladefoged & Maddieson (1996), para a identificação das propriedades sonoras de segmentos e suprassegmentos, em Vogel (2008), que discute o domínio da palavra fonológica x polissíntese e em Telles (2002, 2014), para o entendimento da morfossintaxe do Latundê. Notou-se que os processos fonológicos de assimilação, glotalização, alteamento vocálico, rotacismo, dentre outros, são restritos às palavras fonológicas e que o acento desempenha um papel determinante em alguns destes fenômenos. Constatou-se também que a definição genérica de Palavra Fonológica apresentada por Vogel é válida para os fenômenos observados no Latundê.

PALAVRAS-CHAVE: Família Nambikwára; Latundê; Língua Polissintética; Palavra Fonológica.

ABSTRACT: Considering that the Phonological Word (PW) is a basic component in the prosodic hierarchy (VOGEL, 2008), it is not susceptible to large variations regardless of the morphosyntactic structure of languages, and, therefore, a relevant domain of the phonology / syntax interface, this paper aims to describe the phonological rules conditioned to the PW in Latundê (a Nambikwára language), concerning

the stress prominence and its behavior within the PW. Typologically, Latundê is a head-marked SOV language, predominantly polysynthetic. This study on Latundê is justified by the facts that there is still little knowledge about the prosodic hierarchy in polysynthetic languages and that the phenomena of polysynthesis have provided important elements for theoretical and typological reflections on world languages. For this study, we examined acoustically and transcribed the available data in Latundê by making use of the acoustic analysis program PRAAT. The study was based on Stevens (1998) and Ladefoged & Maddieson (1996), that provide tools for identifying the sound properties of segments and suprasegments, on Vogel (2008), that discusses the domain of the phonological word versus polysynthesis and on Telles (2002, 2014), in order to understand the morphosyntax of Latundê. We noticed that the phonological processes of assimilation, glatalization, rotacism, among others, are restricted to the phonological words and that stress plays a determining role in some of these phenomena. We also found that the generic definition of phonological word presented by Vogel is valid to the phenomena observed in Latundê.

KEYWORDS: Latundê; Nambikwára Family; Phonological Word; Polysynthetic Language.

1 | INTRODUÇÃO

A Família Nambikwára, considerada um isolado linguístico (RODRIGUES, 1986), comporta dois grupos de línguas distintos, o Nambikwára do Norte e o Nambikwára do Sul, mais uma língua sem variação dialetal, que apresenta menor aproximação estrutural, com relação as demais línguas aparentadas. Price & Cook (1968)

Imemorialmente, os grupos falantes de línguas de maior proximidade entre si ocupavam territórios tradicionais ao sul da Amazônia brasileira, entre os estados de Mato Grosso (delimitado entre o Rio Papagaio a leste e o Rio Guaporé a oeste) e Rondônia.

A língua Latundê, objeto de estudo do presente trabalho, integra O Ramo Nambikwára do Norte, junto com as línguas Negarotê, Mamaindê e Lakondê. Presentemente, o povo Latundê é composto por vinte e três indivíduos, dos quais menos de dez usam a língua cotidianamente (TELLES, dados coletados *in loco* em agosto de 2016).

O presente trabalho aborda aspectos da Fonologia Prosódica do Latundê, ao considerar a Palavra Fonológica (PF) como um componente básico na hierarquia prosódica (VOGEL, 2008), detentora de proeminência acentual e constituída por um único radical, não estando suscetível a grandes variações independente da estrutura morfossintática das línguas.

Buscou-se, assim, como objetivo geral, descrever as regras fonológicas condicionadas pela PF em Latundê ao investigar a proeminência acentual e seu comportamento dentro da PF e o papel do acento na determinação de processos

fonológicos condicionados a esse domínio prosódico, apoiando-se nos trabalhos de Nespor & Vogel (1986), Ladefoged & Maddieson (1996), Stevens (1998), Vogel (2008) e Telles (2002, 2014). Notou-se que as raízes em Latundê são fonologicamente acentuadas e que em alguns dos processos fonológicos o acento desempenha um papel determinante.

2 | A LÍNGUA LATUNDÊ

Latundê é considerada uma língua do tipo polissintética, por apresentar elevado número de morfemas por palavra e fenômenos de incorporação e classificação nominal (TELLES, 2002). A natureza morfológica polissintética em Latundê é responsável por uma gama de processos fonológicos que ocorrem à medida que múltiplos morfemas são afixados.

A interface fonologia-morfologia é, muitas vezes, bastante opaca, e as formas de superfície resultam da interação entre esses dois níveis da língua e diferem significativamente das formas subjacentes.

Em nível fonológico, o Latundê possui maior número de fonemas vocálicos que consonantais, por haver contraste entre vogais orais, nasais, vogais laringais (*creaky voice*) e nasais-laringais. Tom e acento constituem subsistemas independentes. Há dois tons (baixo e alto), que participam da morfologia verbal da língua (TELLES, 2002).

3 | A PALAVRA FONOLÓGICA

Para Nespor & Vogel (1986), as línguas naturais se organizam hierarquicamente, numa escala prosódica formada por sete níveis (domínios) diferentes: Sílaba (σ), Pé (Σ), Palavra Fonológica (ω), Grupo Clítico (C), Frase Fonológica (ϕ), Frase Entoacional (I) e Enunciado (U). A Palavra Fonológica (doravante PF) é uma unidade prosódica com uma proeminência acentual, constituída por um único radical, que se situa entre o pé e o Grupo Clítico, e é corresponde ao primeiro domínio prosódico em que ocorre a interação com a gramática (VOGEL, 2008).

Na escala prosódica, segundo os princípios da *Strict Layer Hypothesis* (SELKIRK, 1981), cada constituinte da hierarquia prosódica é composto de um ou mais domínios imediatamente abaixo na escala. No caso da PF, os níveis do pé e, por segidente, da sílaba, são as unidades constituintes subordinadas a essa camada.

Quanto à tipologia morfológica (AIKHENVALD, 2006), as línguas possuem classificações distintas, determinadas de acordo com: 1) a transparência de fronteiras morfológicas entre os morfemas de uma palavra gramatical e 2) o grau de complexidade interna das palavras. Diferentes línguas podem apresentar tipos diferentes de palavras morfológicas. De acordo com os tipos, as línguas podem ser vistas num *continuum*, estando numa extremidade as línguas consideradas isolantes, por apresentarem

alta ocorrência de um morfema por palavra, e noutra, as línguas polissintéticas, caracterizadas por um volume expressivo de material morfológico por palavra.

Além de apresentarem palavras lexicais bastante complexas, línguas polissintéticas exibem aspectos morfossintáticos característicos, tais como: 1) a propriedade de conseguir abranger um alto número de morfemas em sua estrutura interna, com correspondência a frases analíticas em outras línguas; 2) a presença de morfemas de natureza lexical, além da raiz; 3) a ocorrência de fenômenos de incorporação nominal e de classificação verbal e nominal, entre outros.

Do ponto de vista de Vogel (2008), essa variação da tipologia morfológica não afeta a generalização do conceito de PF no interior da hierarquia prosódica. Assim, tanto as línguas polissintéticas, quanto as línguas isolantes, possuiriam PFs baseadas nos mesmos princípios, não havendo, portanto, variação de PF nas diversas línguas no mundo, independente de suas características tipológicas.

Visto que o Pé e a Sílaba são as duas camadas logo abaixo da PF na hierarquia prosódica, consequentemente subordinadas a ela, neste trabalho identificamos as sílabas e os pés no interior da palavra morfológica, para checarmos a estrutura prosódica no interior da PF e identificarmos as fronteiras de suas bordas.

4 | ETAPAS METODOLÓGICAS

De modo a investigar o domínio da PF em Latundê, foram ouvidos e transcritos dados da língua, gravados *in loco*, que constituem o acervo do NEI (Núcleo de estudos Indigenistas) da Universidade Federal de Pernambuco. O acervo compreende mais de 50 horas de gravação em formato digital.

Para realizar as transcrições, utilizou-se o programa de fonética acústica PRAAT (Universidade de Amsterdam, disponível em <http://www.praat.org>), que permite a segmentação do contínuo sonoro e a análise por meio de espectrograma, favorecendo o reconhecimento e a segmentação dos fones. Para a identificação dos segmentos e suprasegmentos, foram observadas as suas propriedades acústicas, tais como formantes e amplitude, seguindo as orientações de Ladefoged & Maddieson (1996).

Durante a audição, transcrição e análise, buscou-se identificar, no interior da palavra, a presença de morfemas classificatórios, uma vez que, por se tratarem de raízes presas, podem apresentar acento lexical. Em seguida, mediu-se o tempo da vogal do classificador relacionando-o com o tempo da vogal presente no radical da palavra, e verificando os valores do *pitch* na vogal acentuada. Buscou-se também checar a ocorrência de processos fonológicos em palavras de um radical, o que favorece a delimitação da PF. Assim, diante de um provável processo fonológico, poder-se-ia identificar se o fenômeno se encontrava no domínio da PF, ou entre PFs e sua recorrência, que implica a sua relevância para a língua, para, então, determinar a regra que condicionou o processo em questão.

A identificação dos processos fonológicos também contou com a análise prévia da fonologia do Latundê (TELLES, 2002) e com o contraste do dado fonético, obtido com a transcrição das palavras e dos enunciados do *corpus*, com as formas subjacentes (fonológicas) elencadas no dicionário preliminar Latundê-Português (TELLES, 2002), considerando os ambientes de ocorrências e tipos de alternâncias fonológicas já observados nas línguas do mundo (HAYES, 2009; SPENCER, 1996).

5 | O ACENTO EM LATUNDÊ

O Latundê apresenta constituintes não limitados, pois o domínio do acento é a raiz e alguns afixos que podem ou ser fonologicamente acentuados. (TELLES, 2002, p. 119). O correlato do tom é o *pitch*, enquanto que a proeminência acentual decorre do peso silábico. Sílabas acentuadas apresentam núcleo ou rima ramificados. Sílabas acentuadas podem apresentar pitch baixo.

Nos exemplos a seguir pode-se observar a manifestação do acento na língua. Na figura 1, o acento recai na primeira sílaba da palavra e na figura 2, o acento pode ser observado na segunda sílaba do radical da palavra. Em ambas as palavras a presença da *coda* nasal confere peso às respectivas silabas.

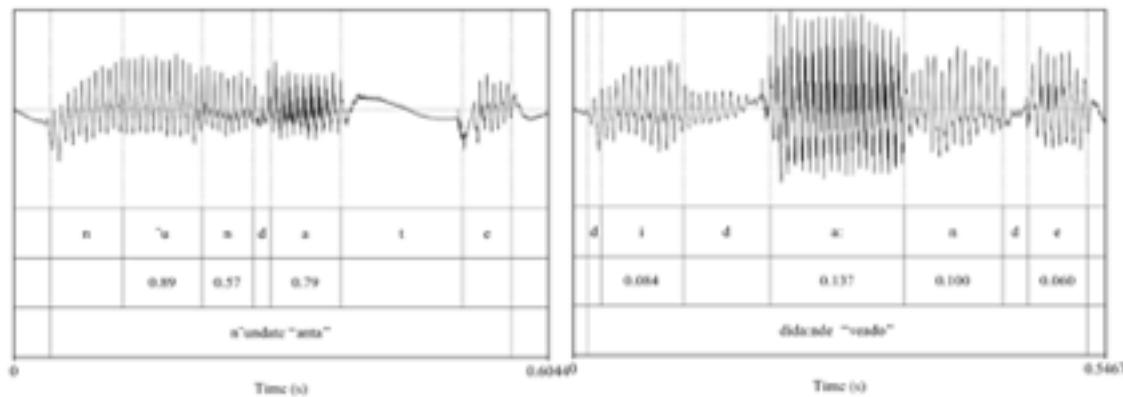


Figura 1: Vogal + coda nasal

Figura 2: Vogal + coda nasal

Na figura 3, abaixo, a proeminência é vista em sílaba com vogal longa, que ocorre na segunda silaba da palavra “espécie de macaco”. A vogal longa não é contrastiva em Latundê, e a sua realização é previsível em sílabas abertas acentuadas. Já na figura 4, o acento recai sobre a raiz da palavra, visto que a presença de uma *coda* glotal também confere peso a sílaba.

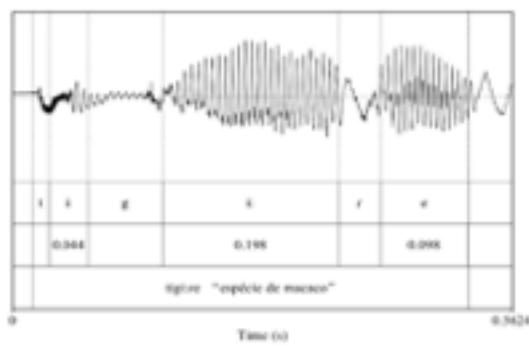


Figura 3: Vogal alongada

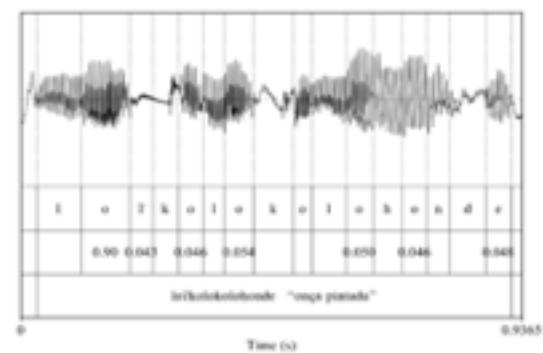


Figura 4: Coda glotal

De acordo com as figuras acima, verifica-se que em palavras com mais de uma sílaba, o acento recai sobre a sílaba pesada, uma vez que o peso define a posição do acento. Nesse sentido, segundo Telles (2002, p. 115) “as raízes e os afixos que apresentam posição medial na palavra que se finalizam em sílabas abertas acentuadas têm suas vogais finais alongadas [...] resultantes da necessidade de peso silábico para a realização do acento”. Na mesma direção, Telles (2014) considera que em raízes dissílabicas abertas o acento recai categoricamente sobre a segunda sílaba. Qualquer segmento na *coda* pode conferir peso à sílaba.

Ainda como pode ser observado nos dados constantes das Figuras 1 e 4, palavras que apresentam material morfológico de valor lexical, como o correspondente à segunda sílaba da Figura 1 com significado “grande”, ou raízes reduplicadas, como na Figura 4, apresentam apenas uma proeminência acentual e se confirmam como uma palavra fonológica, à exemplo do que se observa nas palavras nas Figuras 2 e 3, que são formadas apenas por raiz + sufixo gramatical.

6 | O ACENTO E OS PROCESSOS FONOLÓGICOS NO DOMÍNIO DA PALAVRA FONOLÓGICA

A fonologia segmental do Latundê, descrita em Telles (2002), é constituída por um conjunto de vinte e sete segmentos, dos quais onze são consonantais /p, t, k, ?, s, h, m, n, l, w, j/ com cinco modos diferentes de articulação e dezesseis vocálicos, com vogais orais /i, e, a, o, u/, nasais /ĩ, ã, ū/ e vogais nasais e orais com traço contrastivo laringal /ɿ, ɿ̥, e, a, ã, o, ū, ɿ̥, ɿ̥̥/.

As sílabas em Latundê seguem o modelo (C)VV(C)(C) e apresenta *onset*, núcleo e *coda*, sendo esta preenchida por uma oclusiva glotal surda, que, em Latundê, se manifesta como fonema apenas nessa posição final silábica. Como muitos processos fonológicos ocorrem no domínio da sílaba, considerou-se, além da identificação da estrutura interna da palavra, a sílaba na análise dos processos observados.

Na prosódia das línguas do mundo, uma sílaba constituída por *onset* mais *rima* (núcleo mais *coda*) pode ser considerada uma sílaba pesada e a *coda* silábica é um elemento bastante suscetível a processos fonológicos distintos, processos estes que se

alternam fonologicamente por meio de regras aplicadas em determinadas condições, nas quais uma representação fonológica deriva/ culmina em outra (SPENCER, 1996).

Os processos fonológicos observados que ocorrem nas margens ou no interior da palavra fonológica, são privativas desse domínio. Os processos podem afetar qualquer segmento da sílaba podem ser condicionados ao acento. A seguir serão descritos aqueles que ocorrem na proeminência acentual.

6.1 Glotalização

Os processos fonológicos de glotalização envolvem constrições simultâneas na glote e em outra região do aparelho fonador (consoantes podem ser pré-glotalizadas e implodidas, por exemplo). O processo fonológico de implosão das oclusivas é um fenômeno recorrente nas línguas Nambikwára do Norte. A realização das consoantes oclusivas glotalizadas surgem em ambientes em que há proeminência acentual e no início de palavra.

a. Implosão da oclusiva bilabial surda

O fonema oclusivo bilabial surdo /p/ na superfície como uma oclusiva bilabial implosiva sonora [b] quando em *onset* (início de sílaba), sendo esta proeminente (acentuada) e seguida por vogal baixa não-arredondada laringalizada [ã]:

/p/ → [b]	/palavra_ [ã]	[+ acento]
['balo̯tãŋ]		['bana̯tãŋ]
'/pã-lo- 'tãŋ /		'/pã-na- 'tãŋ /
'afundou na água'		'chão'

Os exemplos acima, demonstram que as propriedades laringais da vogal baixa [ã] foram assimiladas pela oclusiva bilabial surda por assimilação progressiva. O fenômeno de implosão de /p/ também ocorre numa língua-irmã do Latundê, o Mamaindê, sendo determinado pela regra: início de sílaba acentuada, precedida por um limite de palavra ou uma oclusiva glotal e necessariamente seguida por uma vogal baixa (EBERHARD, 2009).

b. Implosão da oclusiva alveolar surda

A implosão em Latundê também ocorre em início de palavra com a consoante /t/, uma oclusiva alveolar surda. O acento também é um elemento determinante, visto que os exemplares encontrados ocorriam em posição tônica na sílaba da palavra.

/t/ → [d]/	/palavra __ [u]	[+ acento]
['duɾi nĩhĩn]		['dute]
'/tu-ti- 'nĩ-hĩn /		'/tu-te/
'pegar outra coisa'		'jandaia'

Hayes (2009) aponta que oclusivas implosivas são resultantes do rebaixamento da laringe durante a fonação, que afeta a oclusão, já que um pequeno vácuo se forma no aparelho fonador.

c. Pré-glotalização da fricativa alveolar surda

Em Latundê, a fricativa alveolar surda pode sofrer pré-glotalização, conforme o dado abaixo.

/s/ → [ʃ]/ [sílaba__ i [+ acento]
[dε'ʃi'rãna]
/taj-'si-'tãن-a/
'minha casa'

6.2 Palatalização

A ocorrência de palatalização, processo que envolve o movimento de parte da língua em direção ao palato, pode advir da adjacência de segmento alto, como é o caso das vogais /i, u/, vogais altas anterior e posterior, respectivamente. Nesse caso, a palatalização envolve a assimilação e pode resultar na lenição (ou enfraquecimento) do som afetado.

Tanto o Latundê quanto o Mameindê não possuem em seus respectivos sistemas fonológicos fricativas ou africadas palatais (EBERHARD, 2009; TELLES, 2002). Contudo, no Latundê, em nível fonético, após avaliação auditiva e acústica do fonema /s/, fricativo alveolar surdo, constatou-se a realização de fones palatais africado alvéolo-palatal surdo [ʃ] e fricativo alvéolo-palatal surdo [ʃ].

/s/ → [ʃ] / __ [i, e, o,u] [+ acento]
['tʃɪn.du,rã] ['tʃehū,ba] ['tʃo,rã] [i'tʃitʃu,nã]
/sĩn-tu-tã/ /seh-ã-pa/ /so-tã/ /i-si-su-na /
'eu puxei' 'põe aí mesmo' 'fazer o colar preto' 'casa dele'

A fricativa alveolar surda sofre assimilação do traço alto das vogais adjacentes. A africada [ʃ] ocorre sempre em *onset* silábico. No que diz respeito ao alofone fricativo alvéolo-palatal surdo [ʃ], a assimilação regressiva ocorre com a vogal anterior /i/ ou em posição inicial de palavra, em sílaba acentuada.

/s/ → [ʃ] / [i] __ , [palavra__] [+acento]
[i'sãna,na]
/i'sãntã-na/
'folha'

6.3 Alteamento vocálico

O fonema vocálico central baixo não-arredondado /a/ possui larga variação alofônica. Os processos envolvidos são fusão, quando a vogal é seguida pelas semivogais /w, j/ ou assimilação progressiva.

Nos exemplares a seguir, a vogal [a] fundiu-se com os glides [w, j], ocorrendo, portanto, um alteamento vocálico e uma posteriorização ou anteriorização, respectivamente.

Fusão:

/a/ → [ɔ]/ __ w [+ acento] ou /a/ → [ɛ]/ __ j [+ acento]

[da'ɔnə]	[tɔte'rã̄n]	[ɛ'rã̄n]
/ta-'aw-nə/	/'aw-te-'tã̄n/	/'aj-'tã̄n/
'cortar'	'já arranquei com a mão'	'eu andei'

Como pode se observar nos dados acima, a fusão ocorre também na posição acentuada.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tratou, preliminarmente, de algumas questões acerca da PF em Latundê. Por se tratar de uma língua polissintética, cuja estrutura vocabular envolve vários morfemas, incluindo afixos com proeminência acentual, muitas das palavras morfológicas podem ser longas e aparentemente constituídas por mais de uma palavra fonológica. Esse fato está de acordo com a interpretação de Vogel (2007) sobre as palavras fonológicas em línguas do tipo polissintética.

Também em consonância com Vogel (2007), os resultados obtidos nesse trabalho sobre as regras condicionadas na juntura da palavra fonológica em Latundê evidenciam preliminarmente que os processos ocorrem restritamente no domínio da palavra fonológica. Saliente-se, entretanto, a necessidade de aprofundamento do mapeamento dos fenômenos nas fronteiras vocabulares.

No caso do acento, ele recai sobre sílabas pesadas como *cotas* +sonorante [n] e –sonorante [?] e núcleos ramificados. Ademais, sílabas abertas alongam a vogal da raiz para receberem o acento e palavras com mais de uma raiz apresenta apenas uma proeminência.

Finalmente, percebe-se que a proeminência acentual da raiz e, por vezes dos afixos acrescentados a ela, é um fator relevante para determinação dos fenômenos fonológicos que ocorrem sob o domínio PF na hierarquia prosódica em Latundê.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, A. **Typological distinctions in word-formation**. In. SHOPEN, T. (Ed.) *Language Typology and Syntactic Description*. Volume III: Grammatical Categories and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- HAYES, B. **Introductory Phonology**. Third Edition. Blackwell Press, 2009.
- LADEFOGED, P. & MADDIESON, I. **The Sounds of the World's Languages**. Cambridge MA: Blackwell, 1996.
- NESPOR, M. & VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Foris: Dordrecht, 1986.
- PRICE, D.; COOK, E. **The Present Situation of the Nambikwara**. American Anthropologist, Journal of the American Anthropological Association, 1969. 71: 688 -93.
- RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Loyola: São Paulo, 1986.

SPENCER, A. **Phonology: Theory and Description**. Wiley-Blackwell: 1996.

TELLES, S. **Fonologia e gramática Latundé/Lakondé**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit, Amsterdam.

TELLES, S. **Traços laringais em Latundê (Nambikwára do Norte)**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: 2013. Ciências Humanas, v. 8, n. 2, p. 291-306.

VOGEL, I. **The morphology-phonology interface: Isolating to polysynthetic languages**. Acta Linguistica Hungarica: 2008.

CAPÍTULO 7

MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE MONOTONGAÇÃO E APAGAMENTO DO [R] NO ENSINO MÉDIO

Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amazonas - IFAM
Manaus - Amazonas

Regina Célia Ramos de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amazonas - IFAM
Manaus - Amazonas

por Marcuschi e Dionísio (2007), Fávero et al. (2006), Mollica (2003), Tasca (2002) entre outros, bem como nos pressupostos da Sociolinguística variacionista laboviana e da Fonética e Fonologia. Deste modo, trazemos neste trabalho uma amostra da análise feita em parte do *corpus* coletado durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados apontam que, na escrita, os fenômenos investigados são pouco produtivos e, à medida que os alunos avançam nas séries do ensino médio, eles tendem a diminuir, evidenciando, deste modo, o papel decisivo da escola como lugar de manutenção do padrão linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Monotongação; Apagamento do [R].

ABSTRACT: This paper is a section of the Master dissertation titled “Interference of speech in the writing of high school students: description and analysis of uses of monophthongization and erasure of the final [R]”. In it, we describe and analyze the marks of orality in writing by using the monophthongization of the diphthongs [ey] [e], [ow] ~ [o] and the deletion of the [R] at the end of the word. The phenomena studied were analyzed on 1st, 2nd and 3rd grades high school students’ written texts of the Manaus Zona Leste campus, institution linked to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas – IFAM, according to the theoretical

RESUMO: O artigo em pauta é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada “Interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio: descrição e análise de usos de monotongação e de apagamento do [R] final”. Nele, descrevemos e analisamos as marcas da oralidade na escrita por meio do uso da monotongação dos ditongos [ey] ~ [e], [ow] ~ [o] e do apagamento do [R] em final de vocábulo. Inserido no âmbito teórico dos estudos sociolinguísticos variacionistas e, deste modo, considerando a língua como resultante das interações sociais, os fenômenos em questão foram analisados em textos escritos por alunos do ensino médio - 1^a, 2^a e 3^a séries - do campus Manaus Zona Leste, instituição vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. A base de sustentação teórica do referido trabalho se concentra nas perspectivas acerca da relação entre fala e escrita, desenvolvidas

framework of the variationist sociolinguistic studies and, thus, considering language as a result of social interactions. The theoretical basis of this paper focuses on the perspectives of the relation between speech and writing, developed by Marcuschi and Dionísio (2007), Fávero et al. (2006), Mollica (2003), Tasca (2002), among others, as well as in the assumptions of Labovian variationist sociolinguistics and phonetics and phonology. Thus, we present in this paper a sample of the analysis made in part of the corpus collected during the research development process, which results indicate that, in writing, the investigated phenomena are few productive and, as students progress in the teaching series average, they tend to decrease, thus evidencing the decisive role of the school as a place of maintenance of the linguistic standard.

KEYWORDS: Linguistic variation; Monophthongization; Erasure of [R]

1 | INTRODUÇÃO

Fala e escrita são duas modalidades linguísticas que embora possuam características específicas, não constituem modalidades estanques e dicotômicas entre si. Em determinados contextos de uso linguístico, ambas podem estabelecer uma relação de complementaridade por meio da interferência mútua de uma sobre a outra. Deste modo, não faz sentido supervalorizar a escrita em detrimento da fala e nem superestimar esta desfavorecendo aquela, pois conforme Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15) “[...] ambas não estão em competição. Cada uma tem seu papel e sua história na sociedade”. Entretanto, o que se observa no contexto dos estudos linguísticos e no ambiente escolar é que a escrita sempre ocupou um lugar de destaque em relação à fala. Por se caracterizar como um bem indispensável nas sociedades modernas, símbolo de educação, desenvolvimento e poder, a escrita foi obtendo relevância superior à fala, tornando-se mais prestigiada que esta. O resultado disto é que no sistema de ensino escolar, conforme Nobre e Fávero (2011, p. 02) a linguagem oral é pouco trabalhada e muitas vezes, não é nem desenvolvida em sala de aula.

Outro aspecto negativo desta perspectiva no nosso entendimento é que se exclui do ensino de língua portuguesa as variedades linguísticas dominadas pelas classes sociais menos favorecidas, as características constitutivas de cada uma das modalidades linguísticas e ainda, na opinião de Baronas e Duarte (2014, p. 146), “[...] a idiossincrasia inerente a cada falante, pois cada um fala, age e escreve de acordo com o lugar que ocupa na sociedade e, também, em consideração à situação de uso da língua”. Ao invés de se conceber a língua a partir da heterogeneidade que lhe é peculiar e, por conseguinte, a partir das suas múltiplas variações e usos, o ensino de língua portuguesa no Brasil, contrariando os postulados sociolinguísticos, centra-se quase que exclusivamente na escrita, impondo para os alunos a prescrição de regras gramaticais que eles sequer utilizam na produção de seus textos, cotidianamente. Na concepção das autoras supracitadas, a escrita, nesta perspectiva:

[...] tem sido usada como forma de legitimar a denominada “carência” linguística dos

alunos, ignorando-se a complexa heterogeneidade dialetal brasileira e, também, a significativa interferência da oralidade na escrita, além da falta de comprometimento político para com a educação no Brasil (2014, p. 146).

Com base nestes pressupostos, pensamos ser relevante empreender estudos que abordem temas relacionados à variação linguística, especialmente os que tratam da interferência da fala na escrita, visto que o aluno quando chega à escola domina perfeitamente as normas do seu grupo social e, consequentemente, as normas dialetais constitutivas da sua fala podem se refletir em seus textos escritos. Neste sentido, cabe à escola ampliar o universo linguístico do aluno, partindo da variedade que ele tem domínio para aquela que ele ainda não domina, bem como promover um ensino de língua inclusivo, capaz de contribuir com a efetivação de uma pedagogia culturalmente sensível¹ (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

2 | A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA

A variação linguística constitui um fenômeno universal e compreende a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. De acordo com Mollica (2015, p. 10-11) “[...] variantes são as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável tecnicamente chamado de variável dependente”. Por exemplo, as formas /termino-terminou/; /estudo-estudou/; /amô-amor/; /diretô-diretor/ são varáveis linguísticas, pois se realizam por meio de duas variantes, duas alternativas possíveis de dizer a mesma palavra e semanticamente equivalentes: a presença ou ausência da semivogal [y], nas duas primeiras palavras e nas duas últimas, a presença ou ausência da consoante vibrante [r]. O estudo da variação linguística tem sido nestas últimas décadas, uma das grandes realizações da pesquisa sociolinguística variacionista. As línguas usadas na comunicação humana formam sistemas dinâmicos, heterogêneos, isto é, as línguas estão suscetíveis à variação e à mudança. O fenômeno da variação linguística mostra a coexistência de diferentes formas de igual valor em diferentes níveis de uma língua – fonético-fonológico, morfossintático ou semântico-pragmático – e que estas podem ser substituídasumas pelas outras. A pesquisa sobre variação linguística se fundamenta no entendimento de que as variantes são condicionadas por variáveis. Neste sentido, é possível identificar em todas as línguas, variáveis ou fatores de várias categorias que favorecem a variação e a mudança.

Labov (1966, 2008), um dos primeiros a desenvolver estudos acerca do princípio da variação linguística, demonstrou que há um conjunto complexo de fatores que promovem ou não o emprego de variantes. Estes fatores podem ser encontrados na própria estrutura linguística ou fora dela. No Brasil, um grande número de estudos,

1 Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 118), uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores.

entre eles os de Lemle e Naro (1977); Votre (1978); Bisol, (1981); Scherre, (1996); Bortoni-Ricardo, (1985); Paiva, (1996, 2015); Tasca, 1999, 2002), Mollica (2000, 2003) comprovam que, além das variáveis linguísticas ou estruturais, existem outras como, idade, sexo, escolaridade, contato com a escrita ou com os meios de comunicação de massa, a classe social, o estilo, que são cruciais para o acontecimento da variação tanto na fala, quanto na escrita.

Ainda que aparentemente caótica e aleatória, a variação linguística constitui um objeto de estudo científico, já que a heterogeneidade das línguas é inerente às mesmas, podendo ser prevista e sistematizada. O ponto alto dos estudos da variação é descrever e explicar os usos que geram alternância indicando seu caráter estável ou de mudança em progresso. Por exemplo, no português do Brasil temos a realização variável da lateral /l/ nos grupos consonantais – claro/craro, Flamengo/framengo – e a alternância entre nós e a gente, em referência à primeira pessoa do plural – Nós vamos estudar hoje/A gente vai estudar hoje. Estudos acerca destes fenômenos em diferentes amostras de fala admitem caracterizar o primeiro como uma variação estável, fortemente controlada por fatores estruturais e sociais (Gomes, 1987; Paiva e Mollica, 1993) e o segundo, conforme Omena (2003), Lopes (1999) e Menon (1994) parece constituir, de acordo com as evidências já depreendidas, uma mudança que, a longo termo, pode levar à substituição do pronome nós pela forma a gente.

Ao longo da segunda metade do século XX, as pesquisas acerca da modalidade falada da língua se intensificaram, haja vista o interesse pelos processos de mudança que em princípio, se originam e se efetivam primeiro no registro de fala menos monitorado (Paiva e Scherre, 1999; Paiva e Duarte, 2006). Entretanto esta preferência pelo oral não significa que o princípio de heterogeneidade ordenada se aplique especificamente à fala, o lugar, à princípio, mais natural da variação, em virtude de submeter esta modalidade a um controle normativo externo. A língua escrita está igualmente sujeita a pressões de variação e mudança, mesmo que de forma mais restrita e lenta, devido ao seu caráter conservador e às finalidades a que serve. Ultimamente, vários estudos têm possibilitado a discussão sobre o mito de homogeneidade/uniformidade da escrita, evidenciando a existência de variações e a inclusão de mudanças em curso na fala. A este respeito Paiva e Gomes (2014, p. 11) informam que:

A relação entre fala e escrita no que se refere à variação é complexa, mas instigante, na medida em que elas estão associadas a formas de produção textual-discursiva bastante diferenciadas. No entanto, o estudo da mudança linguística relativo a períodos em que não é possível mais ter acesso aos falantes, mas em que o acesso à língua em uso se dá através de textos escritos, têm revelado ser possível identificar os processos variáveis e as estruturas em mudança, ou seja, em qualquer momento a língua escrita se mostra suscetível a incorporar aspectos da fala.

No senso comum, a língua escrita está sujeita a maiores exigências de correção e de obediência às regras da gramática prescritiva. Por exemplo, se a falta de concordância entre o verbo e o sujeito é aceitável na fala (Scherre, 1988; Scherre e Naro, 1991), na língua escrita esta carência é concebida como uma falha grave, sujeita

à correção. Obviamente o paradigma a que está submetida a língua escrita e a própria forma de aquisição desta, realizada como uma socialização secundária, coopera, a priori, para tal. É o que explicam Paiva e Gomes (2014, p. 13) nesta passagem:

[...] o ensino de regras mais ou menos explícitas desenvolve uma consciência, pelo menos parcial, de normas de comportamento linguístico, de convenções seletivas que promovem determinadas formas linguísticas ao estatuto de regra categórica, contribuindo, assim, para uma aparente uniformidade.

Concordando com as autoras supramencionadas Marcuschi e Dionísio (2007) afirmam que a concepção de que a escrita é homogênea encontra pouca ou talvez nenhuma aceitação empírica no uso real da língua. Não há, de acordo com as análises controladas em amostras de textos escritos diversificados, regras linguísticas exclusivas da fala e da escrita. Se fala e escrita são modalidades de realização de um único sistema linguístico e este é inherentemente variável não é surpreendente que a escrita apresente variação, embora provavelmente com relevância diferenciada. Deste modo, esclarecem os autores:

[...] a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação nos modos de escrever. (Marcuschi e Dionísio, 2007, p. 15-16)

Portanto, embora a variação linguística na escrita ocorra de forma menos acentuada e não simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado, deve ser considerada natural, visto que a variação abrange todo o sistema linguístico e não apenas uma parte dele (MOLLICA, 2003).

3 | OS FENÔMENOS DA MONOTONGAÇÃO E O APAGAMENTO DO [R]: O QUE DIZEM OS ESTUDOS.

Conforme Aragão (2000, p. 113), entende-se por monotongação a redução dos ditongos à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação completa. Este fenômeno, informa a autora, tem sido estudado de diferentes formas, ora como uma variação fonética, de fácil articulação, ora como uma marca sociolinguística e dialetal. De acordo com Hora (2007), o apagamento das semivogais [y] e [w] é bastante produtivo no português brasileiro oral, talvez, porque não sofra nenhuma avaliação que o estigmatize, nem represente um “erro”, visto que não altera o sentido da palavra. Já na concepção de Paiva (1996, p. 219), “[...] a monotongação é um processo fonético da larga extensão no português, tanto de um ponto de vista sincrônico quanto diacrônico”. Para a autora, diacronicamente a ocorrência do fenômeno da monotongação é atestada no português ao longo de toda a história desta língua, inclusive, no próprio latim vulgar já se evidenciava esta tendência.

Ao pesquisar esta temática, Aragão (2000) considerou o apagamento das semivogais [y] e [w] dos ditongos decrescentes como uma variante diastrática,

já que ocorre em todas as regiões do Brasil, conforme constatam as pesquisas sociolinguísticas voltadas para o estudo destes fenômenos. Segundo a referida autora, o processo de monotongação tem sua ocorrência condicionada, principalmente, pelo contexto fonológico seguinte. Neste sentido, Lopes (2002), Pereira (2004) e Bagno (2012) informam que o ditongo [ey] monotonga mais frequentemente diante de fricativas alvéolo-palatais [ʃ], [ʒ] e tepe [f], enquanto o ditongo [ow], no entanto, por ser considerado um fato generalizado pelos pesquisadores do português falado no Brasil, pode sofrer monotongação em qualquer contexto fonético. No entendimento de Paiva (1996, p. 222) o apagamento de [w] é muito mais geral e irrestrito que o apagamento de [y], embora nos dois casos haja características de mudança em progresso.

No âmbito da escrita, a ocorrência destes fenômenos também se dá de forma alternada. Conforme Mollica (2000, p. 73), o apagamento do “i” não é muito frequente, o que evidencia que o aluno consegue perceber que mesmo que o [y] não seja realizado na fala, o “i” deve ser representado na escrita. Já o apagamento do “u”, informa Tasca, (2002, p. 59) depende da familiaridade que o aluno tem com o vocabulário. De qualquer forma, ressalta Mollica (2000), quanto mais operado o processo na língua falada, tanto mais resistente é a aprendizagem das regras escritas.

No que se refere à monotongação do ditongo [ow], Paiva (1996) estabeleceu uma correlação entre as variáveis linguísticas (i) ponto e modo de articulação do segmento seguinte ao ditongo, (ii) extensão da palavra, (iii) tonicidade da sílaba em que o ditongo ocorre e (iv) estruturação interna da palavra (incidência do ditongo no radical ou no sufixo do vocabulário), e constatou que o apagamento de [w] ocorre independentemente de qualquer restrição, tendo por motivação somente a estrutura inteira do ditongo. Segundo ela a natureza fonética da vogal-base é o único fator que atua positivamente na supressão de ambas as semivogais.

Quanto ao apagamento do [R] final, Mollica (2003), afirma se tratar de um fenômeno que acontece em todo o território nacional, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala, mas que não parece oferecer qualquer estigma social a quem o utiliza oralmente. Esta autora também afirma que a ocorrência deste fenômeno tem se tornado cada vez mais frequente na escrita, o que leva a crer que o cancelamento da vibrante em posição final espelha uma mudança em curso na língua, cujo estágio confirma tendência forte ao seu cancelamento na fala e à recuperação mais difícil na escrita.

Para Callou e Leite (2010, p. 37), o apagamento do rótico tem hoje um uso irrestrito, não sendo privativo de mulheres ou de qualquer etnia, classe social ou nível de escolaridade. Isto talvez indique que este tipo de pronúncia não seja mais estigmatizado. Em estudos que tratam do uso dos róticos no português do Brasil, Callou, Moraes e Leite (2013), entre outros, observaram que este fenômeno pode se realizar como vibrante alveolar [r], tepe [r], vibrante velar/uvular [x], aspiração [h] ou zero [ø]. Desta forma, afirmam estes autores:

A realização do R, determinada dialetalmente, vai de uma vibrante múltipla alveolar (rara em posição de coda) a um zero fonético (em posição final de vocábulo). Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. A sequência postulada seria r → R → x → h → ø. (p. 176).

Ainda segundo os autores mencionados, as diferentes possibilidades de realização do /R/ expressas na cadeia anterior estão presentes e são encontradas em quase todos os dialetos, contudo com diferentes percentuais a depender da região de origem do falante. Por exemplo, as cidades de Salvador e Porto Alegre encontram-se em direções opostas, visto que a distribuição da regra de cancelamento do /R/ na cidade de Salvador é maior, enquanto na cidade de Porto Alegre há a preservação do segmento /R/. Dados sobre as cidades de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo apresentam um equilíbrio entre as duas tendências. Na opinião de Oliveira (2001, p. 91), “[...] o apagamento do -r final de vocábulo altera a estrutura silábica, seja por meio de sua reestruturação ou por meio de sua simplificação e é condicionado por fatores linguísticos e sociais”. Os fatores linguísticos mais considerados no estudo desse fenômeno são: a extensão do vocabulário, o contexto precedente, o contexto subsequente, a tonicidade, a sonoridade, a classe morfológica, a posição no vocabulário, entre outros, a depender do escopo de estudo. Entre os fatores extralingüísticos, externos, estão: idade, escolaridade, profissão, sexo/gênero e até gêneros textuais em caso de *corpus* escrito. No entanto, vários estudos sobre o apagamento [R] apontam que a incidência maior do fenômeno ocorre na posição externa em final de vocabulário, é o caso dos trabalhos realizados por Oliveira (1999), Oliveira (2001), Mollica (2003), Callou, Moraes & Leite (2013), entre outros. Mas, ainda há necessidade de se analisar mais profundamente este fenômeno na modalidade escrita.

Em se tratando desta modalidade linguística, Mollica afirma que quase todos os processos fonológicos variáveis vão aparecer refletidos nela, mas não simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado. Segundo seus postulados, “[...] fatores de ordem social influenciam também na quantidade de tais registros, especialmente os referentes ao perfil sociolinguístico do falante aprendiz da escrita” (2003, p. 23). Além disto, a autora também observa uma equiparação dos fenômenos da monotongação do [ow] e do apagamento da vibrante pós-vocálica [R] em final de palavra nas modalidades falada e escrita. Este aspecto ela justifica afirmado que condicionamentos concorrem para a manutenção ou cancelamento dos travadores silábicos que atuam nas referidas modalidades. Na sua concepção, “[...] esses condicionamentos se enquadram na hipótese segundo a qual regras em mudança (na fala) são mais resistentes à recuperação de segmentos cancelados (na escrita) do que regras em variação estável” (MOLLICA, 2003, p. 26-27). Complementando as palavras de Mollica, Pedrosa (2014, p. 59), informa que a diversidade linguística sempre se refletiu na escrita, mas o caráter assíncrono desta modalidade anula muitos fatores extralingüísticos que condicionam a variação linguística, dificultando, dessa forma, o entendimento entre quem escreve e quem lê. Assim, com o tempo, tornou-se

necessária a escolha de uma forma como padrão de escrita, para que fosse possível anular a variação nesse meio e se permitisse a qualquer falante de qualquer variedade ler e entender o que está escrito. A escolha de qual variante adotar na escrita foi feita por meio de uma convenção ortográfica que, na concepção de Massini-Cagliari (2005), não pode ser recuperada porque esbarra em questões históricas que se perdem com o decorrer dos anos. Deste modo, o aspecto ortográfico assume a sua função primeira de neutralizar os fenômenos variáveis na escrita, normatizando uma forma única para representar as variantes da fala.

4 | O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO E O APAGAMENTO DO [R] NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO IFAM - CAMPUS MANAUS ZONA LESTE: ANÁLISE DOS DADOS.

Conforme anunciamos no resumo deste trabalho, esta pesquisa segue o modelo teórico-metodológico da Sociolinguística variacionista, conhecida também como Sociolinguística Laboviana ou Quantitativa. Nossa objetivo é tentar identificar os contextos linguísticos e sociais que justificam os usos encontrados em relação à monotongação dos ditongos decrescentes [ey], [ow] e do apagamento do [R] final. O *corpus* analisado é constituído por textos escritos pelos alunos da 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio do IFAM – Campus Manaus Zona Leste e perfazem um total de duzentas e noventa e duas unidades, estratificadas conforme o quadro abaixo:

Séries	Gênero/sexo		Total por série	Total Geral
	Masculino	Feminino		
1 ^a	66	66	132	292
2 ^a	45	45	90	
3 ^a	35	35	70	

Quadro 1: Estratificação do *corpus*

Estes textos foram produzidos em sala de aula, sob a orientação dos professores de língua portuguesa das referidas séries e versam sobre questões relacionadas à vida pessoal e acadêmica dos participantes da pesquisa. No que se refere às variáveis, estas foram estabelecidas com base em estudos realizados por Oliveira (1999), Oliveira (2001), Mollica (2000, 2003), Tasca (2002), Callou, Moraes e Leite (2002); Monarettto (2002, 2009), Nascimento; Rodrigues e Cunha (2006), Carvalho (2007), Mota e Souza (2009), Toledo (2009), Brustolin (2010), Hora, Pedrosa e Cardoso (2010) Costa (2010), Ribeiro (2013), Mendes (2015), entre outros, cujos corpora são constituídos tanto por dados de língua falada, quanto por dados de língua escrita. Deste modo, selecionamos as seguintes:

- Variáveis Dependentes:** supressão da semivogal [y] para o ditongo [ey]; supressão da semivogal [w] para o ditongo [ow]; manutenção do segmento consonantal [r] ou o seu apagamento [Ø] para o apagamento do [R] em final de vocábulo.

b. **Variáveis Linguísticas:** Modo de articulação do segmento seguinte - nos contextos de (I) tepe [r], (II) fricativa palatal surda [ʃ] e (III) fricativa palatal sonora [ʒ] – para o ditongo [ey]; Ponto de articulação do segmento seguinte – nos contextos de (I) oclusiva labial [p, b, v], (II) coronal, menos tepe [t, s], (III) dorsal [k], (IV) tepe [r], (V) final absoluto - para o ditongo [ow]; e para a realização ou apagamento do [R] em final de vocábulo, estabelecemos: (I) Extensão do vocábulo, (II) Contexto precedente, (III) Contexto subsequente, (IV) Ponto de articulação do segmento subsequente, (V) Classe morfológica do vocábulo.

c. **Variáveis Sociais:** Nível escolar e Gênero/Sexo para os três fenômenos estudados.

Os dados coletados no corpus do trabalho foram submetidos à análise estatística por meio do programa Excel que gerou os resultados quantitativos, os quais foram devidamente interpretados e confrontados com dados de estudos que antecedem este trabalho. Nosso primeiro passo em direção à análise foi a organização das variantes no *corpus* estudado. Neste caso, computamos todos os dados coletados nos textos, separando os três fenômenos a serem analisados. Deste modo, obtivemos os seguintes totais: 380 ocorrências para o ditongo [ey], com 10,26% de apagamento e 89,74% de manutenção da semivogal [y]; 999 ocorrências para o ditongo [ow], com 8,91% de apagamento e 91,09% de manutenção para a semivogal [w] e 3.470 ocorrências de [R] em final de vocábulo, com 12,51% de apagamento e 87,49% de manutenção na escrita. Passemos à análise de cada um dos fenômenos, conforme às variáveis estabelecidas:

Variação [ey] ~[e]

1. Variável Nível escolar:

Esta variável tem se mostrado relevante para as pesquisas de caráter sociolinguístico. Autores como Votre (2015), Tasca (2002) Paiva (1996), entre outros, têm atestado a influência de tal variável em seus estudos. Em nossa pesquisa, o nível escolar demonstra ser importante, conforme apontam os dados da tabela abaixo.

1ª Série		2ª Série		3ª Série	
Ocorrência	%	Ocorrência	%	Ocorrência	%
22/158	13,92	12/109	11,01	5/113	4,42
Totais: 39/380 10,26%					

Tabela 1: Variável Nível Escolar

Os dados apresentados na tabela acima apontam uma redução da supressão do ditongo [ey] à medida que os alunos avançam nas séries escolares. Na concepção de Mollica (2000, p. 69) a correção ocorre à medida que o processo de escolarização se encontra mais avançado e quando o aluno está mais maduro para assimilar e

aplicar regras como as referentes à variação linguística e sua possível consequência na escrita.

2. Variável contexto linguístico seguinte

A análise desta variável foi realizada com base nos contextos de tepe [r], fricativo palatal surdo [ʃ] e fricativo palatal sonoro [ʒ], conforme mencionamos anteriormente. Os resultados encontrados podem ser observados na tabela a seguir:

Tepe [r]		Fricativa Palatal Surda [ʃ]		Fricativa Palatal Sonora [ʒ]	
Ocorrência	%	Ocorrência	%	Ocorrência	%
32/323	9,91	7/54	12,96	0/3	0
Totais: 39/380 10,26%					

Tabela 2 – Contexto linguístico seguinte

De acordo com os resultados obtidos na tabela 2, podemos verificar que a consoante mais produtiva na supressão da semivogal [y] é a fricativa palatal surda [ʃ], com 12,96% de ocorrências. O tepe, que na fala é um fator favorável à monotongação do ditongo [ey], conforme dados de Cabreira (1996), Lopes (2003), Carvalho (2007) Toledo (2010), entre outros, em nossa pesquisa ficou em segundo lugar no âmbito de ocorrências acerca do referido fenômeno, confirmando a observação feita por Mollica (2000, p. 73). Segundo esta autora “[...] o tepe é ambiente produtivo na fala e rapidamente entendido pelo aprendiz como contexto em que o i deve ser representado na escrita, mesmo que o [y] não seja realizado na fala”.

3. Variável Gênero/Sexo

Esta variável se revelou expressiva no *corpus* pesquisado, conforme demonstram os resultados seguintes:

Masculino		Feminino	
Ocorrências	%	Ocorrências	%
26/188	13,83	13/192	6,77
Totais: 39/380 10,26%			

Tabela 3 – Variável Gênero/Sexo

Verificamos nos dados acima, que as meninas apresentam um percentual de apagamento do *i* na escrita bem abaixo dos 13,83% encontrados para os meninos, o que demonstra uma vantagem significativa delas sobre eles. No entendimento de Mollica (2000, p. 82), as mulheres demonstram mais sensibilidade que os homens na conservação desta semivogal.

Variação [ow] ~ [o].

As pesquisas acerca do português falado no Brasil assinalam que existe entre

os estudiosos do processo de monotongação do ditongo [ow] a concepção de que a ocorrência deste fenômeno é um fato generalizado. Já mencionamos, anteriormente, a visão de Paiva (1996) segundo a qual, a supressão de [w] é muito mais geral e irrestrita que a supressão de [y], embora nas duas ocorrências, haja, de acordo com a referida autora, características de mudança em progresso. Vejamos os resultados da monotongação do ditongo [ow], conforme as variáveis pré-definidas:

1. Variável Contexto Fonológico Seguinte

Segundo Tasca (2002), que estudou o fenômeno da monotongação do ditongo [ow] na escrita de alunos de escolas públicas e particulares em Porto Alegre o fator mais expressivo na monotongação do ditongo [ow] foi o dorsal {K}. Já Henrique e Hora (2013) concluíram em seu estudo realizado com os alunos do ensino fundamental na cidade de João Pessoa que as consoantes coronais (menos o tepe) e consoantes labiais são as que mais favorecem a monotongação do ditongo em questão.

Observemos, na tabela abaixo, os resultados de nossa análise, a partir das variáveis estabelecidas:

Coronal anterior [t, s]		Dorsal [k]		Tepe [r]		Labial [p, b, v]		Final absoluto	
Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%
0/127	0	0/112	0	0/5	0	1/17	5,88	8/738	11,92
Totais: 89/999					8,71%				

Tabela 4: Variável Contexto Fonológico Seguinte

Percebemos no *corpus* analisado que os alunos, em sua maioria, conseguem diferenciar as especificidades da fala às da escrita no que se refere ao uso do ditongo *ou*. Isto talvez esteja relacionado ao nível escolar dos discentes pesquisados, pois de acordo com Mollica (2000, p. 69), a partir da 5ª série ocorre de fato uma mudança de desempenho dos alunos com relação à língua escrita. Por outro lado, estes resultados também podem ser atribuídos a uma possível influência de fatores não controlados por esta pesquisa, como por exemplo, a maturidade dos alunos, a afinidade deles com a leitura e a escrita, entre outros. Reiterando a autora em lide, a maturidade é um fator relevante que contribui para a assimilação e aplicação de regras como as referentes à variação linguística e sua possível consequência na escrita.

Quanto ao fator final absoluto, o resultado de 11,92% pode ser atribuído ao fato de que a maior parte das palavras analisadas pertencerem à classe dos verbos na 3ª pessoa do singular, como *cursou*, *trabalhou*, *estudou*, *terminou*, entre outros. Conforme Carvalho (2007), a variável anteriormente citada exerce grande influência na monotongação do ditongo [ow] de formas verbais em 3ª pessoa do singular, como as supramencionadas e todas as outras que seguem esta mesma declinação.

2. Variável Nível Escolar

Conforme Mollica (2003), o nível de adiantamento dos alunos na educação formal tem se mostrado relevante no sentido de excluir os vestígios da fala na escrita. Vejamos os resultados da análise desta variável neste estudo.

1ª Série		2ª Série		3ª Série	
Ocorrência	%	Ocorrência	%	Ocorrência	%
50/444	11,26	26/316	8,23	13/239	5,44
Totais: 89/999	8,91%				

Tabela 5: Variável Nível Escolar

Os resultados encontrados para esta variável confirmam novamente a hipótese do papel da escolaridade no desempenho da língua escrita. No estudo de Mollica (2000), uma das principais referências deste trabalho, e por isso citada com frequência ficou constado que a partir do momento em que os discentes avançam nas séries subsequentes ao 1º ciclo do ensino fundamental, eles começam a assimilar as especificidades da língua oral e da língua escrita, principalmente, se lhes forem dadas informações sobre o fato de ter que representar grafematicamente com *i* ou com *u* segmentos que nem sempre são realizados na fala.

3. Variável Gênero/Sexo

Neste estudo, esta variável não alcançou índices relevantes para o fenômeno analisado. Verifiquemos a tabela abaixo:

Masculino		Feminino	
Ocorrências	%	Ocorrências	%
40/453	8,83	49/546	8,97
Totais: 89/999	8,91%		

Tabela 6 – Variável Gênero/Sexo

Observando os dados resultantes desta análise, podemos constatar que os percentuais atribuídos à supressão da semivogal posterior são relativamente baixos tanto para os meninos (8,83%), quanto para as meninas (8,97%). Entretanto, mesmo que a diferença não seja expressiva, identificamos neste caso, uma inversão dos percentuais, mostrando que os meninos aplicaram menos que as meninas a regra de cancelamento da semivogal [w].

Apagamento versus manutenção do [R] em final de vocábulo

Na concepção de Callou et al. (2002, p. 465), “[...] a variabilidade do /r/ se difere da de outras consoantes, antes de mais nada, pelo grau de maior número de realizações fonéticas identificadas”. Neste artigo, analisaremos o apagamento do [R] em final de vocabulário com base nas variáveis mencionadas anteriormente.

1. Variável Extensão do Vocáculo

A expectativa neste estudo era que as palavras mais extensas fossem as mais favorecedoras ao apagamento do [R] em final de vocáculo como atestam os trabalhos de Ribeiro (2013), Costa (2010), Mollica (2003), entre outros. Entretanto, conforme o resultado obtido nesta pesquisa estes dados se confirmam apenas para os vocábulos trissílabos, como podemos visualizar na tabela abaixo:

Extensão do Vocáculo	Apagamentos/Realizações	%
Trissílabo	184/1286	14,31
Dissílabo	181/1461	12,39
Monossílabo	45/411	10,95
Polissílabo	24/312	7,69
Totais: 434/3.470	12,51%	

Tabela 7: Variável Extensão do Vocáculo

Outro aspecto relevante nestes resultados se refere aos monossílabos. Estes atingiram um percentual de apagamento superior ao dos polissílabos e, neste caso, divergem da crença de que, quanto menor o vocáculo, maior a manutenção de seus elementos. Sobre este aspecto, Callou et al. (1998, p. 00) esclarecem que, “[...] para os nomes, o tamanho do vocáculo é um fator significante, a perda do erre sendo praticamente bloqueada em vocábulos monossilábicos. Já para os verbos, a variável tamanho do vocáculo tem um comportamento neutro”.

2. Variável Contexto Precedente

Embora com índices mais baixos que os encontrados em *corpus* de fala, esta variável parece exercer uma certa influência em relação ao apagamento do [R] em final de vocáculo, na escrita dos alunos pesquisados. O segmento vocálico que antecede o rótico, isto é, o núcleo da sílaba em que o rótico ocupa a posição de coda, demonstra-se como um fator que propicia a ocorrência do fenômeno em foco, conforme apontam os dados expressos na tabela abaixo:

Contexto precedente	Apagamentos/Realizações	%
Vogal alta anterior	53/313	16,93
Vogal baixa central	252/1810	13,92
Vogal anterior média	106/994	10,66
Vogal posterior média	23/353	6,46
Totais: 434/3.470	12,51%	

Tabela 8: Variável Contexto Precedente

Os dados alcançados apontam que o fator que se mostra mais propício ao apagamento do [R] final na escrita dos alunos pesquisados é o da vogal anterior alta, com um percentual de 16,93%. Estes resultados se assemelham aos encontrados por Nascimento, Rodrigues e Cunha (2006), onde a vogal anterior não arredonda [i] se

mostrou bastante produtiva, alcançando um peso relativo de 0,96 e Costa (2010) para quem este segmento vocálico se revelou como um ambiente profícuo ao apagamento do *R* em final de vocábulo, principalmente nos verbos.

3. Variável Contexto Subsequente

Em nossa análise foi possível observar que o contexto de pausa foi o mais propiciador à realização zero do segmento consonantal [R] em final de vocábulo. A tabela seguinte apresenta o comportamento da variável em questão, no *corpus* analisado:

Contexto subsequente	Apagamentos/Realizações	%
Pausa	135/909	14,85
Vogal	132/1049	12,58
Consoante	167/1512	11,04
Totais: 434/3.470	12,51%	

Tabela 9: Variável Contexto Subsequente

Os resultados encontrados para esta variável se assemelham aos de Ribeiro (2013) para quem o contexto de maior influência na realização zero do segmento [R] em final de vocábulo é o de pausa, com um percentual de ocorrência de 17%, seguido do contexto vocálico, 13,01% e do contexto consonantal, 12%.

4. Variável Ponto de Articulação do Segmento Subsequente

Enquanto pesquisas que utilizam *corpora* de língua falada amalgamam as variáveis ponto de articulação, modo de articulação e sonoridade do segmento subsequente, optamos por utilizar em nossa análise, apenas a variável ponto de articulação, uma vez que as demais não se mostraram influentes em estudos com *corpora* de língua escrita, como atestam Hora, Pedrosa e Cardoso (2010) Costa (2010), Ribeiro (2013), Mendes (2015), entre outros. Deste modo, a tabela 10 explicita os resultados referentes ao apagamento x manutenção do [R] final nos dados analisados.

Ponto de Articulação	Apagamentos/Realizações	%
Linguodentais	72/515	13,98
Bilabiais	49/460	10,65
Alveolares	15/151	9,93
Palatais	2/23	8,70
Velares	21/252	8,33
Labiodentais	8/111	7,21
Totais: 167/1.512	11,04%	

Tabela 10: Variável Ponto de Articulação do Segmento Subsequente

Os resultados alcançados para a variável em questão se diferenciam dos de Ribeiro (2013), Costa (2010), Oliveira (2001) e outros. Uma das prováveis explicações

para este fato, talvez esteja relacionada aos instrumentos de coleta de dados utilizados em cada uma das pesquisas.

5. Variável Classe Morfológica do Vocábulo

Ao analisar esta variável, Callou, Moraes e Leite (2002, p. 471) observaram que o comportamento atestado na classe dos verbos, se dá, sobretudo, no infinitivo verbal. Neste trabalho, os vocábulos analisados são, em sua maioria, verbos que estão no infinitivo e em alguns casos, no futuro do subjuntivo. Após a análise do *corpus*, encontramos o seguinte resultado para esta variável:

Classe Morfológica	Apagamentos/Realizações	%
Verbos	412/2.932	14,05
Não Verbos	22/538	4,09
Totais: 434/3.470	12,51%	

Tabela 11: Classe Morfológica do Vocábulo

Podemos observar na tabela acima que o fator verbo apresenta um índice muito superior (14,05%) se comparado ao fator não verbo (4,09%). No entendimento de Mollica (2003, p. 51), “[...] o índice de representação do segmento vibrante, na escrita, através da letra *r* (erre), é bem baixo em verbos, apresentando-se um pouco mais alto em substantivos e aumentando gradativamente nos adjetivos e advérbios”.

A variável social nível escolar para o apagamento do [R] em final de vocabulário indica um decréscimo de uso da variante não padrão à medida que os discentes avançam de série. Comparando os números obtidos entre a 1^a e a 3^a séries, verificamos uma redução de 141 ocorrências de apagamento do [R] final entre estes dois polos. Este comportamento diferenciado entre os alunos das séries pesquisadas dialoga com a concepção de Bortoni-Ricardo (2004) quanto aos conceitos de identificação da diferença e a conscientização da diferença. Conforme a autora, tão logo percebem a regra de uso linguístico, sobretudo de verbos no infinitivo e suas formas flexionadas (em 3^a pessoa do singular), os alunos se conscientizam de que, ainda que não pronunciada a consoante, esta faz parte da constituição da palavra que ora é utilizada. Todavia, é conveniente mais uma vez reafirmar a importância do papel docente neste processo.

Finalmente, a variável social Gênero/Sexo, com percentuais de 18,22 para o masculino e 7,63 para o feminino convergem com a concepção de Paiva (2015) e reforçam a ideia de que as mulheres são muito mais cuidadosas em relação ao uso do nível formal da língua.

5 | CONCLUSÃO

Os dados analisados demonstram que, diferente dos estudos realizados em *corpora* de língua falada, a ocorrência dos fenômenos em questão é pouco produtiva na escrita dos alunos pesquisados. Dos três fenômenos estudados - monotongação do

ditongo [ey], monotongação do ditongo [ow] e apagamento do [R] em final de vocábulo - o que exerce maior interferência na escrita dos alunos pesquisados é o terceiro fenômeno, com um índice de 12,51%.

Por se tratar de um *corpus* constituído por textos, e não por vocábulos soltos, não trabalhamos com a variável orientação direcionada, como procedeu Mollica (2000), Tasca (2002), Henrique e Hora (2013), entre outros.

Dentre as variáveis linguísticas selecionadas para a análise da variação ei ~ e, o contexto que se mostrou mais influente no *corpus* estudado foi o da consoante palatal surda [ʃ] com 12,96%, ficando o tepe [r] em segundo lugar, com percentual em torno de 9,91%.

Quanto à alternância entre a grafia ou ~ o, verificou-se que o contexto mais favorável à monotongação foi o final absoluto, onde o nível de ocorrências alcançou o percentual de 11,92%.

Em relação ao apagamento versus manutenção do [R] em final de vocábulo, as variáveis especificadas acima, mesmo que em índices pouco expressivos, apresentaram resultados que se assemelham a pesquisas anteriores a esta.

Quanto aos verbos, principalmente quando estão no infinitivo, interferem de fato na escrita dos alunos pesquisados.

No que se refere à variável extensão do vocábulo, o fator que mais contribuiu com a realização zero do segmento [R] foi o fator trissílabo.

Com base nestes resultados, podemos afirmar que, mesmo minimamente, há influência da fala na escrita dos discentes analisados. Sobre este aspecto, Mollica (2003) informa que é possível que as ocorrências da língua falada se reflitam na escrita, principalmente de alunos iniciantes. Embora os alunos pesquisados estejam no ensino médio, aparentam ainda carecer de ações pedagógicas que lhes deem um suporte maior na compreensão das especificidades da língua escrita, especialmente no que se refere ao nível formal. Neste sentido, a referida autora preconiza que os professores, em todas as séries, estejam atentos à interferência de fenômenos da fala na escrita dos alunos visto que os problemas não são sanados até a 4^a série.

Os resultados desta pesquisa reafirmam tal posicionamento, pois nos três fenômenos investigados, pudemos observar uma sensível queda nas ocorrências entre as séries estudadas.

No âmbito das variáveis sociais, o fator nível escolar foi o mais relevante nesta pesquisa e corrobora entendimentos como o de Votre (2015, p. 54), para quem “[...] o ensino se mostra produtivo ao passo que o aluno se apropria das formas do padrão da língua como capital simbólico”. Já a variável gênero/sexo apontou índices bem expressivos, no processo de monotongação do ditongo [ey] e no apagamento do [R] final. Entretanto, na supressão da semivogal [w] do ditongo [ow], esta variável se comportou de forma moderada.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Ditongação X Monotongação no falar de Fortaleza**. Revista Graphos, Vol. 5, n. 1. Dez/2000. p. 109-120.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BARONAS, Joyce Elaine de Almeida; DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **Interferências da oralidade na produção escrita de acadêmicos de letras**. Signum: estudos da linguagem, Londrina, n. 17/2, p. 144-165, dez. 2014.
- BISOL, Leda. **Harmonização vocálica**: uma regra variável. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1981.
- BORTONI RICARDO, Stella Maris. **Nós Cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba da Silva. **Ilha de Santa Catarina rodeada por róticos**. Letra Magna, ano 06, n. 12, 1º sem. 2010.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Como falam os brasileiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- _____; MORAES, João; LEITE, Yonne. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. Processo(s) de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. In: ABAURRE, Maria Bernadete. (Org.). **Gramática do português falado**. vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- CARVALHO, Solange Carlos de. **Estudo variável do apagamento dos ditongos orais em falares do Recife**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.
- COSTA, Cristine Ferreira. **Fonologia lexical e controvérsia neogramática: análise das regras de monotongação de /ow/ e vocalização de /l/ no PB**. Dissertação (Mestrado em linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- GOMES, Christina Abreu. **Rotacismo em grupo consonantal**: uma abordagem sincrônica e diacrônica. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 1987.
- HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima; HORA, Dermeval da. **Da fala à escrita**: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Revista Letrônica. v. 06. n. 01. Jan./Jun. Porto Alegre: 2013.
- HORA, Dermeval da. A monotongação na escrita: reflexo da fala? In: **Actas I del X Simposio internacional de comunicación social**. Santiago de Cuba. Centro de Linguística Aplicada, vol. 1, p. 127-131, 2007. Disponível em:
<http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?simposios=x&actas=1>
- _____; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; CARDOSO, Walcir. **Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro**: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente? Letras de Hoje., v. 45, n. 1, p. 71-79. jan./mar. Porto Alegre, 2010.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Raquel. **A realização variável dos ditongos /ow/ e /ey no português falado em Altamira/Pará**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Pará. Belém, 2002.

LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico**. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras, 2005.

MENDES, Gilcélia Amaral. Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano: descrição, análise e intervenção. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras/UFPA. Belém, 2015.

MENON, Odete Pereira da Silva. **Analyse sociolinguistique de l'indétermination du sujet dans Le portugais parlé au Brésil, a partir d'après des données du NURC/SP**. Tese de Doutorado. Université de Paris VII, Paris, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. **Influência da fala na alfabetização**. 2. ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

NOBRE, Lucélia Lopes; FÁVERO, Teresinha Oliveira. **Influência da linguagem oral na escrita**. Lume – Repositório Digital. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/60697>. Acesso em 10/10/2016.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador**. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999.

OLIVEIRA, Marilucia Barros de. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba**. Dissertação (Mestrado em Letras). – Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Pará. Belém: Pará, 2001.

OMENA, Nelise Pires de (2003). A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro:

Contra-Capa, 2003.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. Supressão das semivogais dos ditongos decrescentes. In: SILVA, Gisele Machline de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1996.

_____; GOMES, Christina Abreu (Orgs.). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS,

Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, Gerusa. **Monotongação dos ditongos [aj], [ej], [ow] no português falado em Tubarão (SC)**: estudo de casos. Dissertação (Mestrado) Unisul. Tubarão, 2004.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Sobre a influência e variáveis na Concordância Nominal. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____ ; NARO, Anthony Julius. **Marking in Discourse: Birds of a Feather**. **Language Variation and Change**. Cambridge University Press. 3(1). 1991.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1978.

RELATO DE EXPERIÊNCIA APLICADAS NA PRÁTICA DE ENSINO COMO ESTÍMULO A LEITURA

Thays Trindade Maier

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Cascavel, Paraná

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiências com atividades de leitura da literatura infantil, aplicadas na regência em uma turma de quinto ano, realizadas em uma escola municipal da periferia da cidade de Cascavel, Paraná. São vivências que decorrem da disciplina Estágio Supervisionado, sob a forma de Prática de Ensino II, no ano letivo de 2016, no Curso de Pedagogia. O desenvolvimento das atividades teve por finalidade o estímulo à leitura mediante a exposição da obra literária infantil “A caixa Maluca”, da autora Flávia Muniz. Nosso objetivo foi incitar os alunos à curiosidade, um aspecto presente também na história, bem como o trabalho com rimas encontradas no texto. Para além da apreciação e leitura da literatura buscamos trabalhar com a produção textual, explorando-as, no intuito de ampliar o conhecimento leitor e de escrita dos alunos. A partir de diferentes encaminhamentos metodológicos, os estudantes foram provocados a deslocar-se de um ensino repetitivo e engessado, bastante comum em algumas práticas de leitura e produção escrita na escola, para uma aprendizagem mais reflexiva e crítica. Compreendemos que o desenvolvimento dessas atividades contribuíram para a nossa

formação, em relação à atmosfera vivida dentro do ambiente escolar, no que se refere aos vários desafios pertinentes ao trabalho do pedagogo no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Formação leitora. Literatura infantil. Prática de Ensino.

ABSTRACT: This paper consists in a report of experiences with reading of children's literature activities, applied in conducted classes in a 5th year class, occurred in a municipal school of the borders of the city of Cascavel, in Paraná. These are experiences from the subject of Supervised Internship, in Teaching Practice II, in the academic year of 2016, Pedagogy Course. The development of the activities intended the reading stimulation, through the exposure to children's work of literature called A caixa maluca, by Flávia Muniz. Our aim was to provoke curiosity in the students, an actual aspect also in the story, as well as the work with rimes found in the text. Further the appreciation and reading of literature, we pursued to work with textual productions, exploring them, aiming to enlarge the reading and writing knowledge of the students. From the use of different methodological referrals, students were provoked to move from the repetitive and limited teaching, which is very common in some practices of reading and writing in school, in order to have a reflexive and critical learning. We

comprehend that the development of this sort of activities contributed to our formation, regarding to the lived atmosphere inside the school environment, and the amount of challenges we faced during the work of an educationalist in the educational process.

KEYWORDS: Reading. Reading training. Children's literature. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir da prática realizada na disciplina Estágio supervisionado sob a forma de prática de ensino II, no ano letivo de 2016, em uma escola municipal da periferia da cidade de Cascavel – PR.

Por meio de observações ocorridas anteriormente a prática – regência atentamos que havia um interesse da posição dos alunos em relação a escrita de textos, para posteriormente trabalhar produção textual e sua reelaboração. A partir disso, buscamos por meio das regências vivenciar este momento com os alunos.

As regências foram realizadas em uma turma de 5º ano, do Ensino Fundamental anos iniciais, buscando trazer para a vivencia dos alunos o mundo lúdico das histórias infantis, para trabalhar os conteúdos e consequentemente sua internalização e apropriação, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, quanto na disciplina de Matemática.

Na disciplina de Língua Portuguesa, procuramos associar os aspectos da produção da oralidade, da escrita e da leitura, tendo em vista que essas partes da língua se interligam e complementam, quando trabalhadas propiciam ao aluno o momento de interação com o mundo, conforme nos diz o Currículo básico para a Escola Pública Municipal da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP:

[...] é papel da escola (e mais especificamente da área de Língua Portuguesa) garantir ao aluno o domínio efetivo sobre a língua, a fim de que possa utilizá-la, de forma oral ou escrita, com propriedade, adequando-a às diferentes situações de uso. (AMOP, 2007, p. 147).

Neste sentido, observamos a relevância desta articulação para a prática realizada em sala de aula, fazendo desse modo com que o professor permita que aja muita leitura e produção textual, assim tentamos aproximar os conteúdos científicos nos textos para a conseguinte leitura com as vivencias trazidas pelos alunos e sua realidade, também fazendo articulação com as demais disciplinas como, por exemplo, a matemática e história, além da utilização de outros recursos como a demonstração de imagens e figuras, a contação de história propriamente dita, e atividades práticas (produção textual), que conseguissem chamar a atenção dos alunos.

Ao trabalharmos com problemas matemáticos, usamos o mesmo rigor utilizado para a compreensão dos textos na disciplina de língua portuguesa, lendo-os com boa entonação e explicando-os, intensamente, a fim de que os alunos os compreendessem efetivamente, inclusive solicitando que eles resumissem tais problemas oralmente e que verificassem o que estava sendo questionado. Também procuramos revolvê-los

de diversas formas, seguindo os diferentes raciocínios apresentados pelos alunos.

Dessa forma, atentamos a um enlace que tem grande relevância ao trabalhar a literatura em sala de aula, como nos apresenta a autora

Não se trata, contudo, de levar os alunos da escola fundamental adquirir noções de teoria da literatura, mas de organizar o que Poslaniec chama de “pequenos saberes” que as crianças já possuem em seu contato diário com todo o tipo de histórias que acontecem a sua volta: dos relatos de acontecimentos familiares aos vistos na teve, que incluem não apenas os programas infantis e os desenhos animados, mas também os fatos do noticiário e reportagens dos jornais televisivos, cujos elementos básicos são geralmente organizados com a estrutura de narrativas.

Trata-se de partir dessas vivencias da narrativa para organizar esses saberes em sistema coerente e amplia-lo, respeitando as competências já trazidas pelas crianças antes da alfabetização e as que adquirem na escolarização. (FARIA, 2006, pg. 21).

A vista disso, durante a ocorrência das regências da disciplina de Língua Portuguesa, buscamos encaminhar as aulas para que cada aluno pudesse produzir seus próprios textos, expressando-se sobre diversos temas e com diversos gêneros, fazendo uma articulação entre a produção textual que deve ser retomada, para, posteriormente ser reelaborada. Para isso, o professor não pode agir como um mero corretor de problemas ortográficos, ou de apontar o que não se encaixa na escrita de determinado gênero, mas, para além disso, como alguém que ajuda o aluno a compreender que se a sua produção está coerente e coesa, ou seja, se apresenta uma clareza para que ela possa ser compreendida e internalizada por seus interlocutores. Partindo dessa interlocução entre escrever e socializar as produções, aconteçam leituras dos alunos para os alunos de textos produzidos por eles.

Para isso, trabalhamos também a importância do falar e do ouvir no contexto de sala de aula. Conforme orientações,

É importante marcar a relevância do ouvir, pois a linguagem oral se explicita na relação com o outro: falar – ouvir. Portanto, assim como no estímulo à fala, deve-se destinar tempo e atenção ao ouvir. As crianças precisam ser ensinadas a prestar atenção na fala do outro, na narração de histórias, nos relatos realizados. Muitas dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental são diagnosticadas como resultantes da falta de atenção às orientações e/ou explicações orais. Porém, se as crianças não forem orientadas a ouvir e instigadas a reproduzir detalhes de histórias ouvidas, por exemplo, dificilmente aprenderão a fazê-lo por si sós. (AMOP, 2007, p. 96).

Com a consequente realização deste momento de interação com os textos dos demais colegas, houve também a compreensão da função social da escrita, além, de demonstrar o quanto é necessário que eles possam interagir entre si, compartilhando o que entenderam, o que é mais interessante na leitura, na escrita, partilhando da mediação do professor neste momento para apontar os pontos de coesão e coerência, apresentando também a forma culta de escrever para os demais leitores, essa relação entre leitura e discussão do texto tornam a aula mais atraente e envolvente já que o aluno passa a ser peça chave neste processo de construção dos saberes escritos e orais.

Então, para que essa relação dita acima se concretize precisamos buscar internalizar nos sujeitos que ali estão na sala de aula, que além da leitura ser uma forma ativa de lazer, propicia e exige do leitor um maior grau de atenção e consciência, sendo uma participação ativa do recebedor-leitor, tentamos apresentar a eles esta forma de ver o mundo da leitura e da escrita, para que desenvolvam em si, um aluno crítico e criativo, tendo mais consciência de si e da produção que há em volta do seu ser (CUNHA, 2006, pg 47).

Mas para que isso ocorra de forma mais significativa para o educando, procuramos também trazer para o bojo da discussão em sala de aula, a compreensão da função social da escrita, então, durante nossas regências, trabalhamos vários gêneros textuais, como poesia, cordéis, textos científicos um pouco mais densos, histórias infantis dentre elas, a que mais chamou a atenção dos alunos foi a “CAIXA MALUCA”, que será mais tarde apresentada no texto. Assim ao trabalharmos as diferentes formas dos textos, partimos para a produção textual, neste momento foi necessário a mediação do professor, com intuito de torná-las mais claras, conforme explicita o Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: Ensino Fundamental - Anos Iniciais de Cascavel:

A mediação do professor possibilita ao aluno a compreensão das características discursivas que retratam as condições de produção e de circulação do gênero discursivo na sociedade, suscitando indagações como: quem produziu o texto? Como produziu? Com que intenção o produziu? Para quem produziu? Além de outros questionamentos. (CASCAVEL, 2008, p. 338).

Entretanto no ambiente escolar, enfrenta-se alguns problemas ao se trabalhar com a literatura em sala de aula, pois nos atentamos aos discursos proferidos dentro das escolas, e nota-se que muitas vezes a leitura do livro principalmente, tem-se como ‘o que deve ensinar’, assim como nos diz CUNHA (2006) e provável que se os profissionais tem essa concepção redutora do livro, passem a cultivar também esses valores, tendo em vista um programa educativo, deixando talvez de lado o questionamento sobre o momento vivido no seu contexto social. Isso reduz a criticidade e abre espaço que somente outros meios proporcionem a compreensão da sociedade.

Assim, a vista disso o professor necessita compreender que a leitura dos gêneros, não é um mero exercício de repetição, mas que dele podemos construir um panorama de como e a sociedade onde se está inserido, e principalmente conhecer os diferentes gêneros discursivos para poder desenvolver um trabalho que realmente ajude o aluno a internalizar os conhecimentos ali mencionados e descritos, numa perspectiva dialógica e que, consequentemente, uma vez que o domínio da língua portuguesa é fundamental para que o educando consigam entender e resolver problemas matemáticos, compreender textos científicos, entender textos de história, no auxílio de localização em geografia nas coordenadas, apropriando-se dos conteúdos das demais disciplinas. Assim, esse encaminhamento vai no sentido de contribuir para a superação da prática de produção de textos como somente um instrumento de

avaliação, em que o único leitor é o professor que tem por objetivo atribuir nota aquela partícula de todo um processo realizado pelo aluno para a realização desta tarefa.

Assim, buscamos na argumentação de OLIVEIRA, 2010, pg. 42, essa maneira de olhar a literatura

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária. A escola perde ao cercear os temas existenciais, entendidos como aqueles que abordam a morte, o medo o abandono, as separações, a maldade humana, a sexualidade, entre outros.

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que tem estreitas relações com o que somos hoje. A busca da literatura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar.

Seguindo nesta direção, buscamos em nossas regências propiciar aos alunos conhecimentos científicos dentro do ambiente escolar, mas que continham em seu interior o humor, e o prazer que as obras podem trazer tanto para o leitor quanto para quem escreve.

Assim, um dos momentos mais interessantes nesta prática realizada em sala de aula se deu com a história “A caixa maluca de Flavia Muniz”, este texto se passa em uma floresta, onde de repente aparece uma caixa, os animais que lá residem se aproximam, e a cada um que faz isso diz que a caixa é sua, vai passando o tempo, começa um discussão de quem seria o dono, depois de tanta confusão o macaco foge com a caixa e surpreendido pelo que há dentro dela, não havia nada do que foi comentado na história e sim uma careta de mola, assustando o macaco sabido e ligeiro.

As professoras/acadêmicas iniciaram o trabalho com a história dentro da sala, questionando os alunos se conheciam a história, e o que eles esperavam, diante disso iniciaram a contação da história propriamente dita, a cada frase proferida os alunos faziam expressões de curiosidade, e ficavam questionando sobre o que viria a seguir. Ao término da contação, explicitaram o seu contentamento com a história.

Trabalhar com literatura em sala de aula requer da professora consciência desse ato, pois no momento da realização da atividade buscamos subsídios em diferentes linguagens, não só na escrita, mas na oral, nas ilustrações do texto como nos fala OLIVEIRA, 2010, pg. 45:

O livro literário pode ser pensado a partir do pensamento de Bakhtin (1992, p. 101), pois “trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens”, por apresentar o texto verbal com seus variados gêneros, e também um projeto gráfico que vai da ilustração, a ambientação, aos caracteres, ao estilo do desenho, a escolha das cores, ao formato, que dão ao conjunto da obra caráter dialogal entre texto e imagem, tão importante para o desenvolvimento da educação estética da criança. Aqui, a palavra estética é entendida como ligada a beleza e a arte, pois trata

das emoções e sentimentos que objetos, naturais ou não, despertam no ser humano pelas condições de sua aparência (MICHELETTI, 1990).

A vista disso, a atividade proposta era que os alunos produzissem um texto “maluco”, para isso as professoras/acadêmicas confeccionaram uma caixa de papelão media, onde o seu exterior era toda colorida, com o título A caixa maluca, dentro dela havia vários animais de pelúcia, objetos do dia-a-dia, brinquedos etc. Para iniciar a construção do texto/narrativa as professoras/acadêmicas ditou o título do texto, de mesmo nome da história, e o iniciou com a frase “era uma vez”, a partir daí, a cada espaço de tempo era retirado um objeto da caixa, os objetos iriam subsidiar a escrita dos alunos, para que eles buscassem escrever-lo com coesão e coerência textual.

A cada objeto retirado a reação dos alunos era variada, alguns expressavam impaciência pela retirada, outros a sua indignação de como iriam escrever e o que escrever etc., neste momento as professoras/acadêmicas mediavam o trabalho da produção textual com outros questionamentos e no auxílio de palavras, consideradas pelos alunos mais difíceis, lembrando que o texto seria todo escrito pelos alunos partindo de suas ideias.

Segundo CASCABEL, 2008, p. 329:

No momento da produção discursiva, o sujeito-autor exterioriza idéias inferindo acerca de como essas serão compreendidas por seu interlocutor. Contudo, por ser heterogêneo, o discurso é passível de diferentes interpretações, equívocos gerados por ambigüidades e ainda por elipses, que são recursos lingüísticos utilizados ou não de forma intencional. Seja como for, todos esperam que seu discurso seja compreendido por seus interlocutores e constroem esse discurso tendo como objetivo serem compreendidos da melhor forma possível. No que tange à linguagem oral, as reações imediatas do interlocutor fazem com que o indivíduo modifique seu discurso, procurando alcançar seus objetivos comunicacionais. No caso da linguagem escrita, há um distanciamento temporal e espacial entre o autor do texto e seus leitores. Isso exige que o discurso escrito trabalhe com um grau maior de explicitação dos sentidos e significados quando comparado ao discurso oral.

Ao término da escrita do texto, as professoras/acadêmicas questionaram os alunos quanto a escrita, quais eram as dificuldades, o que mais chamou a atenção no momento da construção textual, se haviam gostado da atividade etc. Nesta devolutiva dada pelos alunos, observamos que em geral a atividade foi satisfatória e os educando demonstraram interesse na produção textual, sendo desenvolvida de forma lúdica e com humor. Também notamos que havia uma dificuldade nessa turma, de conseguir manter um raciocínio no desenvolvimento do texto.

Desta forma, buscando sempre a relação entre o oral e escrito, posteriormente ao questionamento das professoras/acadêmicas, foi proposto então aos alunos a leitura de sua história aos demais colegas, sem apontamentos, uma leitura de livre e espontânea vontade, para socialização das ideias contidas na produção textual e como foi o desenrolar da história. Neste momento houve uma interação entre os alunos muito maior do que esperávamos, pois a cada história lida, as risadas, perguntas e apontamentos iam surgindo, sempre de maneira moderada e realizando uma mediação entre contextos, onde cada aluno trouxe para a discussão a partir

do texto do colega, uma experiência vivida enriquecendo ainda mais este momento lúdico. Dessa maneira, observamos que tanto a escrita como a leitura segundo CASCAVEL (2008) são momentos discursivos, sendo que ocorrem processualmente por meio de atividades de interlocução e interação, e acarretam uma mudança crítica no desenvolvimento cultural da criança, já que ela está inserida em uma sociedade. Ainda segundo as orientações curriculares, para isso:

E fundamental compreendermos a linguagem como espaço por meio do qual o sujeito analise e compreenda as contradições que perpassam os contextos nos quais está inserido. Considerando essa perspectiva, a linguagem permite ao sujeito a possibilidade de refutar discursos herméticos, uma vez que por intermédio dela é possível elaborar/ reelaborar o conhecimento, considerando o caráter dialético. (CASCAVEL, 2008, pg. 328).

Partindo desse pressuposto, entendemos a linguagem como um instrumento que o homem utiliza para se expressar e interagir com os demais seres humanos, também faz-se parte na compreensão do mundo além de contribuir na sua constituição como indivíduo, que produz e adquire conhecimentos, dessa maneira a linguagem deve ser trabalhada no ambiente escolar, de forma que consiga abranger a leitura, escrita e análise linguística, sempre observando as especificadas de cada uma delas, juntamente com a mediação do professor em sala de aula.

Neste processo de construção e produção textual, observamos que era necessário a reelaboração textual, ou seja, reestruturar o texto para que os alunos compreendessem a diferença entre a forma oral de se expressar e a forma escrita. Nossa intenção era trabalhar com os alunos, na aula posterior, a reestruturação textual para que houvesse ainda mais a compreensão da função social da escrita em nossa sociedade. Assim, buscamos explicitar que no processo de interlocução ocorrida em sala de aula a construção textual ganha um valor, e que devemos ter em mente os princípios da textualidade.

Então, buscamos subsídios para nossa prática no Currículo de Cascavel, 2008, pg. 337:

O texto ganha valor quando está inserido num real processo de interlocução. Para tanto, faz-se necessário considerar os princípios da textualidade, que podem ser entendidos como: **intencionalidade** e **aceitabilidade** (interação entre autor e leitor, inferindo sobre o dito e o não-dito, quando o autor utiliza estratégias visando enredar o leitor); **informatividade** (o discurso utilizado não deve apresentar informações muito complexas - ou zonas de alta informatividade - nem tampouco simplificadas - zonas de baixa informatividade - mas primar por um nível mediano de informações, o que possibilita melhor compreensão); **situacionalidade** (contexto de produção, ou o modo como o leitor concebe as relações entre o texto e a situação em que foi produzido); **intertextualidade** (diálogo entre textos, discursos já produzidos, paráfrase), bem como **coerência** (manutenção e progressão temática); **coesão** (pronomes, conjunções; repetições, e outros recursos coesivos). Esses princípios da textualidade auxiliam professor e aluno no momento da produção textual, assim como no processo de reestruturação (análise lingüística) acerca do que foram produzidos, compreendendo-se que a produção e todas as suas qualificações estão direcionadas para o outro e para o contexto numa dada situacionalidade.

Entretanto, para que ocorra um trabalho satisfatório com a reestruturação textual, buscamos compreender que o ponto de partida e a escrita do texto, mas que é necessário que aja neste processo de aquisição do conhecimento um momento onde contemple uma reflexão sobre a escrita e assegurar que ela se efetue na reelaboração. Consequentemente, a mediação do professor será necessária proporcionalmente quando o aluno perceber a necessidade de reelaboração de seu discurso, para que também comprehenda que sua mensagem tem um objetivo e para que isso se concretize reflita sobre o seu fazer.

Para que isso ocorresse de forma adequada, nossa intenção como professoras/acadêmicas e que os alunos participassem ativamente deste processo, assim, recolhemos os textos e os corrigimos ortograficamente em casa, para que na próxima aula, o fizéssemos no quadro. Em seguida, foi necessário que elencássemos um texto para realização deste processo, elencamos também os conteúdos específicos da gramática normativa, sobre os quais o aluno não demonstrou domínio em sua produção escrita: buscando sempre fazer uma interlocução entre o oral e o escrito, e como esta atividade precisa ser continua, com intervenções que possibilitem o domínio da língua.

Na disciplina de Matemática, também procuramos envolver histórias infantis para trabalhar os conteúdos que nos foram solicitados, assim exploramos, por exemplo, o livro “*O pirulito do pato*”, de Nílson José Machado, trazendo para dentro da história de forma criativa, o conceito de frações. As ilustrações presentes no livro e o texto, foram fundamentais para a compreensão desse conteúdo, observamos que os alunos puderam compreender as divisões feitas no pirulito dos patos, os quais precisaram ser repensadas com a vinda de mais amigos. Dessa maneira, o trabalho com esse texto, para além de uma leitura, oportunizou momentos de interessantes de compreensão e de reflexão, contribuindo para que os alunos pudessem responder aos questionamentos feitos oralmente.

Em um outro momento das regências, com o intuito de dar continuidade à exploração do conceito de frações, também com o auxílio de literatura infantil, exploramos o livro intitulado *Doces frações*, de Luzia Faraco Ramos Faifi, o qual conta a história de que três crianças foram ajudar sua avó a cortar tortas para vendê-las. Mas para que isso ocorresse, necessitavam trabalhar com equivalência para saber o preço dos diferentes pedaços já que as tortas foram divididas em pedaços de tamanhos diferentes, causando uma confusão na venda das tortas de sua avó, pois ela estava acostumada a dividir as tortas sempre da mesma forma e a vender os respectivos pedaços sempre pelo mesmo preço.

Essa vivencia nos possibilitou compreender a importância de trabalhar com a Literatura infantil em sala de aula, reconhecendo que a partir de uma atividade lúdica os alunos podem compreender conceitos e ampliar seu conhecimento científico derivado das mais diversas áreas dentro do ambiente escolar. Dessa forma, trabalhamos com atividades práticas buscando relacionar o cotidiano dos alunos com os conhecimentos

científicos produzidos historicamente pela humanidade. Sendo assim,

Não se pode negar o saber cotidiano como ponto de partida na prática escolar, pois contempla elementos inseparáveis da vida humana, porém, somente a apropriação dos conceitos matemáticos científicos confere a superação deste saber imediato, inerente à pragmaticidade presente no cotidiano, garantindo assim a apropriação de conhecimentos necessários à vida do sujeito participante da sociedade [...]. (CASCAVEL, 2008, p. 371).

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho com Literatura Infantil é uma fundamental e indispensável para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento da compreensão da função social da escrita em nossa vivencia em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das regências, foi possível avaliar que foram bem-sucedidas, as quais nos proporcionaram um significativo aprendizado. Nessa direção, observamos que há importância no ato de planejar e buscar sempre ministrar aulas que considerem o conhecimento prévio do aluno, seja ele adquirido na convivência familiar, na sua vida social ou no ambiente escolar, com a incumbência de trabalhar com o conhecimento científico.

Compreendemos que o envolvimento dos alunos foi de extrema importância para as aulas, os quais propiciaram um resultado do processo do ensino e da aprendizagem nos demonstrando o quanto é gratificante e relevante notar que é possível contribuir para que o educando se aproprie sempre mais do saber historicamente acumulado, assim como evidenciou a necessidade de estarmos sempre buscando novos conhecimentos, pois a educação escolar não deve ser mecanicista e repetitivo, considerando que tudo, à nossa volta, está em constante transformação, interação e reformulação. Para isso, é fundamental trabalhar com conceitos, de forma reflexiva e critica, sendo que isso vai muito além do desenvolvimento de algumas competências ou habilidades para realizar alguma tarefa ou atividade.

Consideramos, de grande relevância a Literatura Infantil dentro de sala de aula, na formação do sujeito e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem durante a fase de escolarização deste individuo, sendo em grande medida um instrumento utilizado na alfabetização e na internalização dos conhecimentos científicos. Constitui-se como um aparato na construção de um leitor ativo e consciente. Entretanto, se for utilizada de forma maçante e reduzida pode provocar sérios danos a formação não só escolar, mas social do sujeito que ali está. Além de intervir também na interpretação de mundo via a literatura.

Neste sentido, observamos uma necessidade que a torna a literatura indispensável para a sociedade, e para a humanização dos sujeitos nesta vivencia, já que ela também pode propiciar os conhecimentos das mais diversas culturas e sociedades existentes ou que já existiram, seguindo esta direção, a literatura tem papel formador

de personalidade, podendo ser influenciada positiva ou negativamente; retratando em outros aspectos a sociedade, ou a busca de melhorias. Desse modo, realça a influencia na infância e na construção desse sujeito.

Este aspecto, nos remete ao mundo dos livros, onde se constitui perante a comunicação e linguagem, um instrumento que consegue ultrapassar os limites do conhecimento científico e trabalhar as emoções e a interação humana. Assim, a socialização realizada pela criança com o meio e com os outros indivíduos se torna mais fácil e prazerosa, já que a literatura é uma realidade, um contexto interdisciplinar, estando diretamente ligada a outros modos de manifestações culturais, econômico, políticos e sociais.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Curriculum básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSEOESTE, 2007.

CASCABEL. Secretaria Municipal de Educação. **Curriculum para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Volume II. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 2006.

FAIFI, Luzia Faraco Ramos. **Doces Frações**. Ática, 2011.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Nilson Jose. **O pirulito do pato**. Scipione, 2004.

MUNIZ, Flavia. **A caixa maluca**. São Paulo: Moderna, 3. Ed. 2002.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. **Literatura: ensino fundamental / Coordenação**, PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204, il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

LETRAMENTO LITERÁRIO: INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Katharyni Martins Pontes

Universidade do Estado do Pará
Belém – Pará

Thaís Pereira Romano

Universidade do Estado do Pará
Belém – Pará

Rita de Nazareth Souza Bentes

Universidade do Estado do Pará
Belém - Pará

de letramento literário evidenciado por Zappone (2008), as de Cosson (2006,2014) que propõe uma sequencia básica de letramento literário por etapas relacionadas ao processo de leitura evidenciando autor, leitor, texto e contexto, e as de Thiolent (2008) sobre a pesquisa-ação, as de Brait (2010) para apresentar o conceito de verbo visualidade presente no objeto de ensino e Campos (2012) com a concepção de Arquitemonica em Bakhtin e o sujeito. Conclui-se, conforme as análises realizadas do *corpus*, que os posicionamentos dos professores nas escolhas dos objetos, na estratégia com instrumentos didáticos favoráveis ao ensino, proporcionou aos alunos surdos apreensão do conteúdo ministrado e compreensão da leitura, constituindo-os como leitores participativos e atuantes.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Artefatos culturais; Estratégias de ensino para surdos.

ABSTRACT: The deaf student has difficulty learning literary texts because the objects of literature teaching are not taught in sign language nor in the Portuguese language-L2. It is ratified that the problem is not only in the teacher, and even less in the students, there are also problems in the teaching of second language. In these terms, the question posed before the problem was: the way of working, the

RESUMO: O aluno surdo tem dificuldade de aprender textos literários porque os objetos de ensino de literatura não são ensinados em língua de sinais e nem na língua portuguesa-L2. Ratifica-se que o problema não esta unicamente no professor e muito menos nos alunos, tem-se também problemas no ensino de segunda língua. Nestes termos, a pergunta formulada diante da problemática foi: o modo de trabalho, a escolha dos objetos e as estratégias metodológicas com instrumentos de ensino desta disciplina, estão adequados ao ensino desses alunos. Por isso objetiva-se identificar como os professores articulam os saberes dos alunos surdos de suas experiências visuais e de letramento literário à aprendizagem de literatura em sala de aula, além de apresentar uma discussão e socialização deste corpus de acordo com as contribuições teóricas de Strobel (2008) sobre os artefatos culturais, o conceito

choice of objects and the methodological strategies with the teaching instruments of this discipline, are adequate to the teaching of these students. Therefore, it aims to identify how teachers articulate the knowledge of deaf students of their visual experiences and literary literacy to the learning of literature in the classroom, and present a discussion and socialization of this corpus according to the theoretical contributions of Strobel (2008), the concept of literary literacy evidenced by Zappone (2008), Cosson's (2006,2014) that proposes a basic sequence of literary literacy in stages related to the reading process, highlighting author, reader, text and context , And those of Thiolent (2008) on action research, those of Brait (2010) to present the concept of verb visuality present in the object of teaching and Campos (2012) with the conception of Architectonica in Bakhtin and the subject. It was concluded, according to the analyzes carried out in the corpus, that the teachers' positions in the choice of objects, in the strategy with didactic instruments favorable to teaching, gave the deaf students apprehension of the contents taught and reading comprehension, constituting them as participatory readers and Acting.

KEYWORDS: Literary literacy; Cultural artifacts; Teaching strategies for the deaf.

1 | INTRODUÇÃO

O professor precisa articular saberes dos alunos surdos junto aos seus saberes e mobilizar instrumentos didáticos e modos diferentes de ensinar, para que o processo de ensino e aprendizagem em literatura aconteça de forma significativa. Desse modo, apresenta-se o objeto de pesquisa: o modo de trabalho a escolha dos objetos e as estratégias metodológicas como instrumento de ensino desta disciplina estão adequados ao ensino desses alunos, a partir de objetos culturais apresentados aos alunos surdos pelas professoras no Projeto de “literatura, leitura e produção de textos” e no Curso Pré-Vestibular da Unidade Educacional Especializada Profº Astério de Campos. A pesquisa baseou-se em alguns objetivos para efeito de acompanhamento e produção, os quais foram: elaborar estratégias para contribuir no processo de letramento literário; propor possibilidades de como os professores podem utilizar os artefatos culturais no letramento literário.

A pesquisa-ação foi adotada porque esta proporciona com maior clareza a resolução de problemas vivenciados no *lócus* de pesquisa, com ação transformadora. A análise foi realizada à luz das categorias: ‘os artefatos culturais’ e ‘a sequência básica’ no processo de letramento literário. Em conjunto com os elementos presentes durante o processo de leitura do sujeito que são autor, leitor, texto e contexto E exploração da verbo-visualidade conceituada por Brait (2010).

Adotamos as concepções teóricas de Zappone (2008) para conceituar o letramento literário, procurando identificar como a sequência básica potencializa os professores no ensino dos objetos escolares e a partir disso elaborar estratégias. Utilizamos também o conceito de arquitetônica em Bakhtin apresentado por Campos

(2012), que identifica o sujeito enquanto leitor crítico que interage com o meio social em que está inserido.

2 | LETRAMENTO LITERÁRIO E LIBRAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

A literatura não deve servir apenas para o aluno aprender a ler e a escrever, pois segundo (COSSON, 2006, p 29) “se quisermos formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”. A leitura deve envolver, fazer com que o aluno agregue outras vivências a partir do contexto social em que ele está inserido no momento em que faz a sua leitura, apropriando-se do que lhe é ensinado para articular com os seus saberes.

Sendo assim o letramento literário envolve práticas sociais de leitura e escrita de textos literários, independente que se realize dentro da sala de aula ou não, que intercorrem no dia-a-dia por diversos gêneros. Zappone (2008) define letramento Literário como:

Práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2008, p. 53)

Os textos dos alunos envolvidos na pesquisa foram produzidos em língua de sinais, mas ainda sim conceituaremos como letramento por englobar o social e a leitura. A língua de sinais também tem seu papel neste processo, pois para Strobel (2008, p.44), a língua é imprescindível para a interação entre aluno e professor, pois será através do aspecto visual da língua de sinais que o aluno compreenderá melhor o meio social que está inserido. A visualidade é algo inerente à cultura surda, e para que isso seja respeitado o professor pode utilizar-se dos elementos visuais em sua aula de literatura. Compreender isto é respeitar a forma como o aluno interage, pois este se apropria de forma diferente da escrita.

3 | OS ARTEFATOS CULTURAIS NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: DA PARTICIPAÇÃO ÀS ORIENTAÇÕES DE ANÁLISE DO CORPUS

A análise foi realizada com as categorias: os artefatos culturais (experiência visual, linguística, familiar e literatura surda). A união dos artefatos com as outras categorias de análise nos mostram a importância desses elementos para a aquisição e compreensão do aluno surdo acerca das vivências inseridas em seu contexto social. A experiência visual como artefato cultural consiste em ser a maneira como o sujeito surdo percebe o mundo - pela visão, pois a “visão é utilizada como meio de comunicação” (STROBEL 2008, p.38). As atividades propostas foram projetadas e executadas sempre a partir desta especificidade dos alunos.

Todas essas questões abrangem o terceiro artefato cultural: o familiar. Há uma grande diferença entre o sujeito surdo que nasce em família de surdos e o sujeito surdo que nasce em família de ouvintes.

Nas famílias surdas, os membros surdos têm comportamentos próprios deles, por exemplo, é habitual assistirem televisão no volume mudo para não incomodar os vizinhos, todos usam língua de sinais como língua prioritária do lar, lavam louça e fazem movimentos inesperadamente com barulho alto sem perceberem [...] durante as refeições de uma família com todos os membros surdos, a criança surda está incluída nas conversas em língua de sinais desde o inicio e quando chegam visitas amigos surdos e ou ouvintes, as conversas continuam sendo conduzidas em língua de sinais e assim as crianças surdas visualizam, recebem informações, categorizam, guardam e dão sentido a isto. (STROBEL 2008. p52)

Em algumas famílias de ouvintes onde há um surdo os pais ouvintes querem “normalizar” o filho surdo faze-lo falar e escutar através de tratamentos, o que acarreta no atraso da aquisição da linguagem e no aprendizado, principalmente na falta de comunicação entre o surdo e seus familiares, fazendo-o ter dificuldade de compreender a identidade e a cultura surda, pois, este não está inserido nela e a ausência de quem o auxilie nisso é prejudicial para o seu desenvolvimento pessoal.

A participação na comunidade surda promove contato com muitas produções dos surdos, entre elas está a literatura surda, que é tudo que é produzido pelo povo surdo a partir de experiências próprias e adaptações para língua de sinais de histórias já contada. Os registros estão em mídias como CD e DVD e em livros de diversas formas e gêneros.

Quarto artefato cultural é a literatura surda, ela traduz a memória das vivencias surdas através das várias gerações dos povos surdos. A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fabulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais. (STROBEL 2008, p56)

As histórias e piadas contadas dentro das comunidades surdas também são formas de literatura surda, algumas são registradas outras se perdem com o tempo ou com a morte do surdo que a contou.

4 | A CONSTRUÇÃO DO CORPUS: DO PROCESSO METODOLÓGICO À ATUAÇÃO NO LÓCUS

A pesquisa adotada foi a pesquisa-ação porque esta proporciona, tanto aos pesquisadores quanto aos participantes no desenvolvimento da pesquisa em questão, a possibilidade de resolverem com maior clareza problemas de situação em que vivenciam no *lócus* de pesquisa, em particular sob as diretrizes de ação transformadora. De acordo com Thiolent (2008, p.16):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo corporativo ou participativo.

As atividades propostas foram analisadas e pensadas sob as contribuições teóricas de Cosson (2006, 2014), que propõe uma sequência básica do letramento literário em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, e associamos aos elementos do processo de leitura composto dos seguintes elementos: autor, leitor, texto e contexto, para verificar como essa sequência potencializa os professores na instrução dos objetos de ensino.

Na sequência básica proposta por Cosson (2006, p.56) para o letramento literário propõe que a motivação “consiste em preparar o aluno para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor”; é um processo para estimular, porém sem determinar a leitura que será feita. Em seguida, temos a introdução “apresentação do autor e da obra” (COSSON 2006, p.57), apresentando o livro fisicamente para que os alunos apreciem os elementos introdutórios do livro e seguir para o próximo passo, a leitura. Leitura essa que consiste não somente em deixar o aluno ler, mas em acompanhá-lo no processo. Assim Cosson (2006, p. 62) expõem que:

A leitura escolar precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas acompanhar o processo de leitura para auxilia-lo em suas dificuldades, inclusive àquelas relativas ao ritmo da leitura.

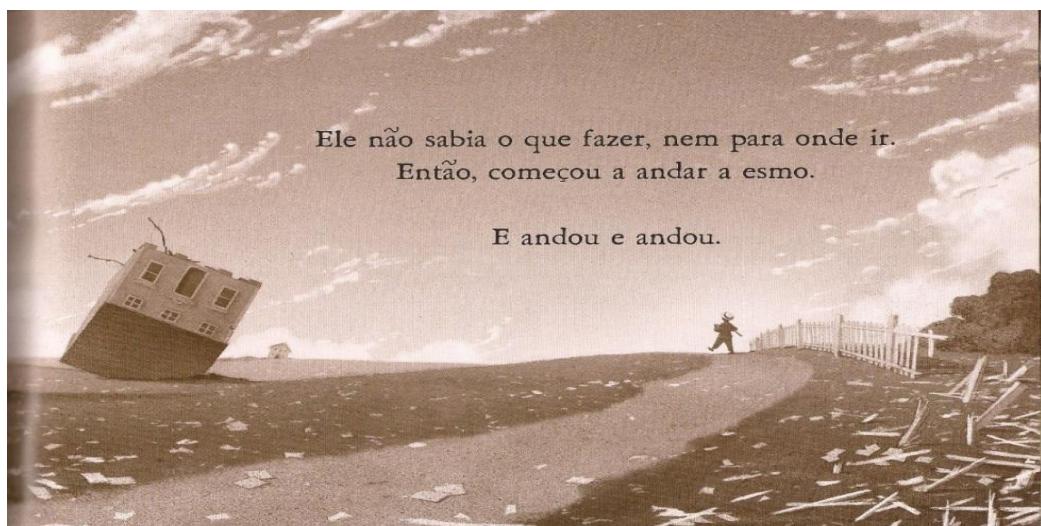
O momento da interpretação deve ser acompanhado pelo professor, pois é pensada em dois instantes: um interior e o outro exterior. O interior é o encontro individual do leitor com a obra, suas interpretações sobre a obra, partirão de suas experiências de convivências em diversos setores sociais. Cosson (2006, p.65) afirma que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. E a partir desta leitura que o leitor fará a externalização compartilhando a sua experiência com a obra, este é o momento exterior que “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p.65).

Propõem-se estratégias para contribuir no processo, com uma sequência didática elaborada e aplicada pelos presentes, tomando como modelo a sequência básica de letramento literário associado ao processo de leitura, de Cosson (2006, 2014), e os artefatos culturais dos surdos, de Strobel (2008). Neste sentido, mobiliza-se o curta-metragem de Animação *“The Fantastic Flying Books Of Mr. Morris Lessmore”* com tradução em Português “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”, de William Joyce, para ser assistida, e o livro do mesmo autor produzido pela editora Rocco, em 2012, para ser lido. Os dois materiais utilizados constituem-se da linguagem visual, porém o livro possui também a linguagem verbal. Encontramos no livro e no filme recursos visuais (expressões faciais e mudanças de cores) que favorecem o entendimento do leitor, pois transmitem de forma eficaz as informações abordadas na ficção auxiliando na compreensão do aluno.

A linguagem verbo-visual está inserida no meio social em que vivemos e como consequência tem um grande poder de influenciar a formação do sujeito, percebemos que ela se faz presente em quase todos os tipos de enunciados e textos. Por se tratar de um material que se constitui e se organiza por meio da linguagem verbo-visual, BRAIT (p, 194, 2010) Classifica-a “como sendo um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância a linguagem verbal e visual.” No entanto esse enunciado deverá estar envolvido em uma esfera ideológica, como afirma a autora. Considerando essa informação podemos dizer que o texto aqui utilizado está envolvido na esfera literária, sendo mais específico na literatura infanto juvenil. Foi apresentada uma estória fictícia, envolvendo o verbal (texto) e o visual (imagens), ambos os elementos ocupam um mesmo espaço na página, dando sentido a obra, como exemplifica BRAIT (2010, p. 194):

(...) uma foto que, pertence à esfera do jornalismo impresso, vem, necessariamente, acompanhada de uma legenda, a qual atua na produção de sentidos, sinalizando caminhos na compreensão do conjunto. Foto e legenda formam um todo indissociável: o lugar ocupado na página, a forma de composição que as associa e a relação de proximidade – geralmente a legenda vem sobre a foto, ocupando toda a sua largura – as torna um enunciado, uma totalidade textual.

Para percebermos de forma mais clara a totalidade textual apresentada por Brait dentro da obra que utilizamos na nossa pesquisa, analisemos uma das cenas do livro “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”. A cena escolhida é a que a personagem principal está andando sem rumo pela sua cidade, depois que a mesma foi destruída pelo furacão. O autor apresenta a cena do caos com a imagem da cidade totalmente arrasada, é representada uma situação de desespero e tristeza, a personagem principal se encontra agora completamente sozinha e sem um lugar para morar. Essa representação da destruição e tristeza é feita através do recurso visual da mudança de cores, tudo ficou com a tonalidade acinzentada.



Fonte Imagem fotocopiada do livro “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”
Elaboração própria

Para complementar o sentido de que a personagem principal estava desorientada

por causa da tragédia que se abateu sobre ela, o autor introduz sobre a cena um texto verbal: “Ele não sabia o que fazer e nem para onde ir. Então, começou a andar a esmo. E andou e andou”. Com este pequeno texto o autor afirma que a personagem está vagando, sem ter um destino definido, introduzindo na cena a totalidade textual, um enunciado, dando o efeito de sentido através do imbricamento do verbal e do visual, indispensável para o entendimento do leitor.

5 | UMA ANALISE DA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Iniciou-se atividade com o dialogo em libras para que os alunos entendessem a proposta da atividade que seria realizada. Utilizamos imagens relacionadas ao tema da leitura e como ela cativa os que a praticam, uma das imagens que os alunos gostaram foi uma tira que retratava de forma prazerosa e envolvente a leitura na vida dos leitores. Retirada de uma página de uma rede social que incentiva a prática da leitura.

Como utilizamos as etapas do letramento literário proposto por COSSON (2006) denominamos este primeiro momento de Motivação. Foram explicados os aspectos linguísticos da tira, com intuito de que os alunos entendessem melhor o objetivo da imagem e de que ler é bom. Foi perguntado aos alunos se eles leem apenas através do livro; alguns alunos responderam que leem o que veem na rua: revistas, painéis, escritos na parede etc.

Em seguida, foi introduzida a leitura do vídeo, “*The Fantastic Flying Books Of Mr. Morris Lessmore*” com tradução para o Português como “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”, do diretor William Joyce, O curta-metragem foi desenvolvido utilizando especificamente a linguagem visual, é composto de elementos visuais que dão sentido ao enredo da obra. Fizemos dois momentos de leitura um do vídeo e outro do texto impresso. Após o termino do filme foi realizada uma leitura coletiva do texto impresso do livro projetado em slides. Nesse momento qualquer dúvida por parte dos alunos foi esclarecida pelas alunas pesquisadoras que estavam aplicando as atividades.

O último momento da sequência básica proposta por COSSON (2006) é o da interpretação. Foi apresentada a atividade final de interpretação/produção: os alunos tinham que escolher uma cena do filme ou um trecho do livro mais significativo para interpretar. Alguns alunos escolheram recontar trechos; outros alunos recontaram em libras toda a história retratada na versão em vídeo e em livro. Foi feita a pergunta “O que você sente quando está lendo?” Percebeu-se que os alunos não compreenderam essa pergunta, pois relataram sobre o sentimento da personagem principal do filme em relação à leitura e à produção de livros, e não o seu próprio sentimento no momento da leitura.

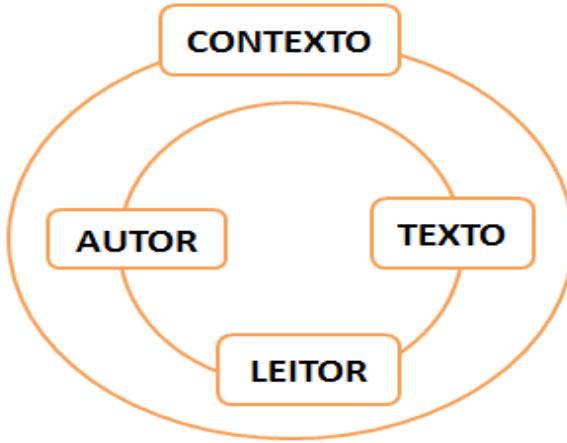
Assim, foi feita outra pergunta “Qual a importância da leitura para sua vida?”

Em sua maioria os alunos responderam que a importância da leitura está relacionada aos estudos escolares, tendo como principal objeto, o livro didático. Percebemos que os alunos tinham um discurso formado sobre leitura, sobre os tipos de texto mais importantes que foram enraizados por muitos anos no processo de aprendizagem. Para esses alunos os textos didáticos relacionados às disciplinas escolares eram as leituras mais importantes e como consequência a maioria desses alunos só praticava esse tipo de leitura, não possuindo contato com outros gêneros textuais, tornando a leitura mecanizada, um ato repetitivo sem que houvesse uma relação estreita, mais íntima com o texto.

Associamos essa prática realizada com os alunos aos elementos do processo de leitura. No ato da leitura reportamos o modo como vivemos e enxergamos o mundo para forma como lemos determinado texto, praticando um diálogo com a experiência do outro e a nossa tornando a leitura prática individual e social que objetiva a produção de sentido através dos seguintes elementos: “leitor, o autor, o texto e o contexto” (COSSON 2006, p.36). Para o autor “ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho” (COSSON 2006, p.41). Eles podem estar em relevância no texto podendo ocorrer de forma alternada podendo todos os elementos ser centrais no texto.

Em nossa atividade tivemos dois elementos centrais o texto e o contexto. Destacamos o texto visual por diversos motivos que já foram expostos anteriormente. Quando centralizamos a leitura no texto visual “*The Fantastic Flying Books Of Mr. Morris Lessmore*”, percebemos que nossos leitores conseguiram atribuir sentido ao texto, sendo perceptível isso em suas falas, compreenderam a intenção do autor em expor a importância da leitura para a vida e o que ela propicia a seus praticantes.

O esquema a seguir será utilizado para melhor compreensão de como usamos os elementos de leitura em que texto e o contexto estão como elementos centrais, indissociáveis, que se ligam em determinados momentos da atividade, especificamente nas indagações feitas pelas alunas pesquisadores sobre a importância da leitura, quando foi perguntado “Qual a importância da leitura para a sua vida?”, percebemos que os alunos respondiam a partir do que vivenciaram e agregaram aos sentidos que perceberam do texto.



Fonte: Elaboração própria

O ato de ler, de se tornar um leitor ativo e ávido por diferentes gêneros textuais, torna o sujeito com essas características um produtor de conhecimentos, que busca se aprimorar intelectualmente, formar seus princípios políticos, sociais e culturais, tendo atitude defendendo aquilo em que acredita seus ideais, pensamentos e escolhas perante a sociedade. Esse traço marcante identificado no sujeito que tem uma interação mais profunda com a leitura nos é apresentado pela questão arquitetônica em Bakhtin, como descreve Campos:

(...) tem o ser humano como centro de valor, porque há um homem que fala, que se interroga e que procura estabelecer relações interativas, formulando perguntas e respostas diante dos acontecimentos da vida. Ao propor esse conceito, Bakhtin explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetônica valorativa do viver o mundo, não como uma fundamentação analítica à frente, mas como um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto. (CAMPOS, 2012, p 253)

Essa visão arquitetônica do ser humano definida por Bakhtin, nos mostra um sujeito ativo perante acontecimentos ao seu redor, que busca interagir e se posicionar diante de questionamentos, refletir sobre o mundo a sua volta, as diversidades culturais, políticas e sociais, e saber como se posicionar de forma crítica e consciente diante desses fatos. Por essa razão que o ato de ler, de se tornar um leitor assíduo de vários gêneros textuais é de suma importância, pois serão esses elementos que participarão da formação desse aluno.

6 | CONCLUSÃO

As alunas pesquisadoras aplicaram uma proposta de atividades que envolveram os alunos na apropriação dos objetos literários através de posicionamentos, estratégias e instrumentos didáticos mobilizados a cada encontro. Percebeu-se o uso dos diversos artefatos culturais presentes na sequencia básica que serviram à leitura e à interpretação do texto por estes estudantes. O uso intensivo das línguas

em foco nessas atividades por quase todos os envolvidos criou um ambiente bilíngue que facilitou a interação na exposição e produção das atividades de leitura das obras literárias - artefatos culturais, as quais garantem o letramento literário neste espaço.

Este momento de aprendizagem contribuiu à formação de leitores de texto literários, sejam obras canônicas ou não, através de práticas que levem o aluno a entender, conhecer e sentir a essência literária e ainda transmitir isso a comunidade em que ele se insere. Porém nossos alunos tem a concepção de que a leitura é importante na sua vida apenas para estudo tendo como principal objeto de leitura do cotidiano, o livro didático. Mas isso não ocorre porque eles são surdos, e sim pela falta de incentivo a prática da leitura literária e como também a elaboração de metodologias que possam facilitar o entendimento do texto literário pelos alunos surdos.

A realização desta pesquisa foi de grande valia, principalmente porque proporcionou aos alunos surdos uma prática de leitura que poucos fazem. O projeto foi pensado pela inquietação de como fazer o sujeito surdo sentir o que é sentido pela leitura de livros, imagens e outros instrumentos, percebendo que isto foi alcançado quando alguns alunos se envolveram com a emocionante trajetória da personagem principal da curta metragem utilizado nas aulas, a leitura foi realizada de forma que eles conseguiram atribuir significado a ela.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. **Tramas verbo-visuais da linguagem**. In: BRAIT, B. Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **A questão arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa**. Filo. Línguist. Port, n.14(2), 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
_____. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014
- JOYCE, William. **Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo**. Ilustrado por William Joyce e Joe Bluhm. Traduzido por Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16 Ed. São Paulo, Cortez 2008.
- ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. Teoria e Prática da Educação, v. 03, 2008.

O IMPACTO DA DISCIPLINA “APRENDER A APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS” NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM ANÁLISE

Myriam Crestian Cunha

Universidade Federal do Pará – Faculdade de
Letras Estrangeiras Modernas
Belém, Pará

Walkyria Magno e Silva

Universidade Federal do Pará – Faculdade de
Letras Estrangeiras Modernas
Belém, Pará

de aprendizagem relativa ao tempo decorrido após o ingresso no curso. Participaram do estudo 17 graduandos de francês e 13 de inglês. Os resultados preliminares indicam que os processos de regulação são particularmente favorecidos e que o esforço exigido dos professores em formação, no sentido de objetivarem sua aprendizagem, tanto do ponto de vista de sua organização, quanto do ponto de vista dos próprios conteúdos, repercute na sua atuação como professores.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender a Aprender; estratégias metacognitivas; regulação da aprendizagem.

ABSTRACT: A class entitled “Learning to learn foreign languages” has been part of the program at the School of Modern Foreign Languages at the Federal University of Pará (Brazil). Students enrolled in this program are pursuing a degree to qualify them as foreign language teachers. This class’ main objective is to contribute to the development of the foreign language proficiency, helping students to use new learning strategies and to become more autonomous learners. The rich experience derived from this reflection on learning has yielded the possibility of professors who teach this course to investigate several aspects of the trajectory of these students. A recent research interest was to evaluate the impact of this course concerning the use of

RESUMO: A disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, incluída no Projeto Pedagógico do curso de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, tem por objetivo contribuir para a formação do falante do idioma, ajudando os aprendentes a desenvolverem novas estratégias de aprendizagem e a se tornarem mais autônomos. A rica experiência proporcionada por essa reflexão sobre a aprendizagem vem permitindo às docentes da disciplina investigar diversos aspectos da formação. Um dos objetivos de pesquisa definidos mais recentemente foi de avaliar o impacto da disciplina, no que diz respeito às estratégias metacognitivas dos professores em formação, não só no momento em que estes cursam a disciplina, mas ao longo dos semestres subsequentes. O presente estudo valeu-se de dados quantitativos e qualitativos gerados mediante aplicação de um questionário e produção de uma narrativa

metacognitive strategies by pre-service teachers, not only while they take the course but also after a few semesters in the program. This study presents quantitative and qualitative data generated by a questionnaire and a narrative which cover learning which has happened after entering the university. French (17) and English (13) students participated in the research. Results show that regulatory processes are highly favored, and that the effort demanded of future teachers in relation to reflecting about their learning, both on the aspects of its organization and its content, had a strong impact in their actions as teachers in their practicum.

KEYWORDS: Learning to learn; metacognitive strategies; learning regulation.

1. INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira (doravante LE) é um processo longo que demanda investimento pessoal direcionado pelas estratégias certas, de modo a se atingir sucesso. Nos cursos de Letras com habilitação em uma LE, quando os alunos entram em contato com as disciplinas didáticas, já no final de seu percurso universitário, é comum se darem conta de que sua aprendizagem teria sido mais proveitosa se eles tivessem, desde o início, tomado consciência do que ocorre na apropriação de uma LE.

Por isso, no último Projeto Pedagógico dos cursos de Letras com habilitações em alemão, espanhol, francês e inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará (FALEM, 2010), procurou-se iniciar a reflexão sobre este processo desde cedo, introduzindo a disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” no primeiro semestre do curso para todos os licenciandos em LE. Essa disciplina visa à conscientização dos estudantes em relação às exigências do processo de aprendizagem da LE, mediante a objetivação desse processo por cada sujeito de aprendizagem. Ao conscientizar-se de sua inserção particular em temas tais como motivação, crenças, papéis do professor e do aluno, estratégias e estilos de aprendizagem, o aluno torna-se mais apto a controlar e regular sua aprendizagem e a alcançar uma maior autonomia nos estudos.

Para os professores da disciplina, as ricas experiências vivenciadas no acompanhamento dos aprendentes durante esse processo de autodescoberta, inteiramente novo para muitos, têm se transformado em objeto de várias investigações. O presente artigo traz os resultados de um estudo cujo objetivo era de investigar o impacto dessa disciplina, a médio prazo, em turmas de estudantes de LE. Mais especificamente, escolheu-se verificar que repercuções a disciplina estava tendo em relação ao uso das estratégias metacognitivas em sua formação de falantes da LE, bem como em sua formação de professores.

Este artigo enfoca a evolução desse uso em um público de 30 licenciandos de francês e inglês que estão em uma fase mediana do curso. As informações, obtidas por meio de um questionário aplicado a esses alunos e de uma narrativa produzida

por eles, geraram dados tanto quantitativos quanto qualitativos que serão expostos aqui, após um breve apanhado teórico a respeito de estratégias de aprendizagem, sobretudo as metalingüísticas, e sobre os mecanismos que regem a autoavaliação e a autorregulação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre estratégias de aprendizagem, desenvolvidos há mais de três décadas, já e são bastante populares no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Diversos autores (BROWN et al., 1983; WENDEN, 1987; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990) definiram, descreveram e classificaram as diferentes ações dos aprendentes para se tornarem proficientes em uma LE.

As diferentes taxonomias elaboradas por esses autores mencionam as estratégias metacognitivas como aquelas que regem o processo de aprendizagem e que organizam a utilização das cognitivas. Oxford (1990, p. 136, grifo nosso) afirma que as estratégias metacognitivas “[...] proporcionam um meio para que os aprendentes **coordenem** seu próprio processo de aprendizagem”. Já O’Malley e Chamot (1990, p. 44, grifo nosso) ressaltam que elas “[...] envolvem o **planejamento**, o **monitoramento** e a **avaliação** dos resultados da aprendizagem”. De maneira geral, a descrição desse tipo de estratégias mostra uma ênfase na necessidade de os aprendentes se tornarem mais autorreflexivos e críticos.

O pesquisador canadense Cyr, ao sintetizar esses diferentes estudos, define estratégias metacognitivas como aquelas que “consistem essencialmente em refletir sobre o seu processo de aprendizagem, em compreender as condições que o favorecem, em organizar ou planejar suas atividades, com vistas à concretização das aprendizagens, à autoavaliação e à autocorreção” (CYR, 1998, p. 42). Dentro dessa linha de pensamento, vemos que usar estratégias metacognitivas representa, para o aprendente, refletir sobre sua própria aprendizagem e assumir o controle desse processo.

Em outras palavras, usar estratégias metacognitivas leva o aprendente a avaliar e regular sua aprendizagem de forma cada vez mais autônoma. Percebe-se, portanto, a forte correlação existente entre pesquisas sobre estratégias metacognitivas e pesquisas sobre os processos de regulação da aprendizagem que, curiosamente, vem sendo desenvolvidas em campos diferentes: o dos estudos ligados aos sujeitos da aprendizagem em línguas estrangeiras, para as primeiras, e os da avaliação formativa, para as segundas. Em sua descrição dos cinco componentes da aprendizagem, Allal (2007, p. 9) arrola os processos de regulação como um desses componentes, ao lado das atividades cognitivas e metacognitivas; das atividades afetivas; das atividades sociais, de interação e ação conjunta, que sustentam as atividades cognitivas e afetivas; e dos produtos que resultam das transformações ocorridas no aprendente

nos planos mental e material.

Na história da educação, os docentes foram sistematicamente considerados como os únicos responsáveis pela avaliação e regulação da aprendizagem até os estudiosos da avaliação formativa de orientação francófona mostrarem que a aprendizagem efetiva envolve o desenvolvimento dessas capacidades, que passam então a constituir verdadeiros objetivos de aprendizagem (ver NUNZIATI, 1990; BONNIOL; VIAL, 1997).

Como ressalta Fernandes (2006, p. 32), a perspectiva francófona da avaliação formativa “[...] pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, consequentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores”. Nesse contexto, o docente assume o papel de facilitador da aprendizagem organizando “os espaços que permitem a todo aluno uma apropriação dos savoirs e savoir-faire através de uma coconstução que faz sentido” (PILLONEL; ROUILLER, 2002, p. 3). Os aprendentes são assim envolvidos no processo de aprendizagem em curso e a avaliação passa a ser uma prática compartilhada, através da qual o docente poderá favorecer o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes.

Por essa razão, o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação e de autorregulação ocupa um espaço importante nos objetivos da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, pois tais capacidades constituem a base de qualquer atuação autônoma para um aprendente de língua estrangeira.

3 | METODOLOGIA

A fim de investigarmos o efeito da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” a médio prazo, voltamo-nos para estudantes das habilitações em inglês (curso noturno) e francês (curso matutino) que se enquadrassem nos seguintes critérios: estarem matriculados, no máximo, no sexto semestre do curso (o que significa que os participantes da pesquisa haviam cursado eventualmente até cinco níveis de estudo da língua); terem cursado a disciplina “Aprender a Aprender LE” no primeiro bloco de aulas; finalmente, se disporem a participar da pesquisa, assinando um termo de consentimento livre e esclarecido quanto ao uso que seria feito dos dados coletados.

Os instrumentos utilizados foram um questionário sobre seus hábitos a respeito do estudo da LE (ver apêndice) e uma narrativa de aprendizagem relativa a sua experiência de aprendizagem decorrida desde seu ingresso na licenciatura. Para a redação da narrativa foi dado o seguinte comando: “No âmbito da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras, você escreveu uma narrativa de aprendizagem de línguas estrangeiras, contando como tinha sido sua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras até ingressar no curso de francês/inglês. Redija uma nova narrativa contando sua trajetória daquele ponto em diante, ou seja, mostrando o que aconteceu com a sua aprendizagem de línguas estrangeiras depois que você começou o seu curso de graduação”.

Foi solicitado aos participantes que fossem absolutamente sinceros em suas respostas ao questionário proposto, que comportava um total de 18 itens redigidos em forma de afirmações na primeira pessoa do singular (por ex.: “Sistematizo e organizo o que está sendo estudado em sala”), relativas aos hábitos de estudo dos sujeitos e indicando o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas (CYR, 1996, p. 32-33). Os quesitos foram apresentados em ordem aleatória, misturando as diversas categorias de estratégias, mas no presente artigo detivemo-nos nos sete itens relativos às estratégias metacognitivas, que foram extraídos do conjunto dos tópicos, a saber: organização do tempo de estudo de língua; planejamento do estudo ao longo da semana; identificação dos objetivos de cada atividade; adaptação das atividades ao estilo pessoal; uso de estratégias novas; autoanálise dos erros e autocorreção; autoavaliação realista.

O questionário combinava uma escala Likert para determinar a frequência com que o aluno realizava a ação mencionada no item (“sempre”, “às vezes”, “quase nunca”; “nunca”), bem como alternativas que permitiam: a) indicar a partir de que momento a adoção de determinado hábito tinha ocorrido (antes do ingresso no curso, depois da disciplina “Aprender a Aprender LE” ou em momento mais recente); b) se os sujeitos achavam ou não necessário adotar aquele hábito.

Trinta estudantes (sendo 13 de inglês e 17 de francês) preencheram o questionário, número este que corresponde a mais de 55% do total de alunos inscritos naquelas turmas, o que constitui um universo significativo de licenciandos. Deste total, apenas 11 (sendo seis de inglês e cinco de francês) entregaram a narrativa.

Os dados quantitativos obtidos com o questionário foram tabulados (ver tabela 1 na seção 4), com indicação das respostas em valor absoluto e percentual. Algumas respostas consideradas inconsistentes foram indicadas entre colchetes e os valores percentuais correspondentes foram recalculados deixando-se de lado esses dados inconsistentes (o novo valor percentual também foi indicado entre colchetes, na tabela 1). Os dados qualitativos oriundos das narrativas foram interpretados buscando-se focalizar especificamente o uso das estratégias metacognitivas e seu impacto na formação desses alunos, tanto como aprendentes da língua, quanto como pesquisadores e como professores. Trechos das narrativas foram citados em nossa análise com a sua respectiva identificação: cada narrativa foi identificada por duas letras (FR para os alunos de Francês e IN para os de Inglês) acompanhadas do número 06 para os alunos que estavam cursando o sexto semestre e 04 para os que estavam cursando o quarto, bem como de um número sequencial aleatório para cada questionário (de 1 a 17 para o francês e de 1 a 13 para o inglês).

4 | RESULTADOS

Iniciando nossa análise com os dados obtidos mediante o preenchimento dos

questionários (ver tabela 1 a seguir), podemos fazer algumas observações mais gerais. Constatamos, em primeiro lugar, que os respondentes faziam pouco uso das estratégias metacognitivas antes do início do curso, já que apenas 13,3 a 20 % dentre eles declararam já utilizar as estratégias indicadas antes de seu ingresso na universidade. O percentual de uso é maior no caso de duas estratégias que, direta ou indiretamente, são tradicionalmente mais solicitadas no sistema escolar: a correção de erros (40%) e a autoavaliação (26,7%). Essa última, embora não seja explicitamente trabalhada na escola, aparece como um subproduto de práticas escolares particularmente focadas na avaliação.

Outra observação geral pertinente é que praticamente nenhum dos respondentes acha desnecessário o uso de uma das estratégias metacognitivas elencadas, o que pode levar a pensar que a reflexão desenvolvida com base em atividades práticas na disciplina “Aprender a Aprender LE” consegue conscientizar os alunos a respeito da importância das estratégias em questão. Apenas um respondente afirma não lançar “quase nunca” mão de estratégias novas, por achar isso desnecessário, mas se trata de um aluno de francês que já aprendera sozinho o inglês com bastante proficiência antes de entrar no curso e iniciara o estudo do francês com uma ampla bagagem de estratégias, o que explica uma resposta falsamente negativa. Um outro dado foi considerado inconsistente, pois a afirmação “acho desnecessário usar esta estratégia” dificilmente pode ser associada a um “sempre a uso”. Seria incoerente afirmar ambas as coisas ao mesmo tempo.

Observa-se também, que até 30% dos respondentes estão conscientes da importância de determinadas estratégias, porém não as adotam. O fato não deixa de corroborar a importância da disciplina na conscientização dos alunos (eles não discutem a importância das estratégias), mas nos leva a emitir algumas hipóteses sobre a resistência à mudança. Essa resistência, também perceptível em alguns aprendentes no decorrer das aulas, parece ser mais uma resistência à própria objetivação, na medida em que nem sempre a imagem que os aprendentes encontram no espelho que a disciplina lhes estende os agrada. Deixar de se questionar é mais confortável, pois é preciso amadurecer para lidar com autoavaliação e autorregulação, como reconhece uma estudante de francês:

Quando tive esta disciplina no começo da minha graduação, achei que ela não me servia muito porque tinha acabado de sair do ensino médio. Como é que uma aluna como eu iria ser madura o suficiente para aprender a analisar minhas estratégias de aprendizagem. Neste começo, achei a disciplina inútil para mim [...]. Somente depois de amadurecer pude constatar a [sua] importância na nossa aprendizagem. Depois [disso] resolvi levá-la em consideração, refleti nas minhas estratégias e vi que eu não estava aprendendo de forma certa (FR0602).

Outra hipótese possível é que o investimento nos processos de regulação envolve aspectos afetivos que podem criar bloqueios:

O desenvolvimento das capacidades de autorregulação não é um traço ou estágio de desenvolvimento cognitivo, mas sim um complexo processo interativo envolvendo

componentes metacognitivos, mas também motivacionais (ROSÁRIO, 1997, p. 413).

Uma das narrativas evidencia esta ligação entre ausência de motivação e dificuldade no uso de estratégias bem-sucedidas:

Meu aprendizado do idioma francês foi iniciado sem muitas motivações, reprovei o segundo nível de língua [...]. Atualmente, estou revendo assuntos que aprendi com falhas, e até os que não aprendi, de forma muito sistemática, o que possibilitou um aumento da minha autoestima e da minha motivação (FR0401).

Finalmente, a tabela 1 mostra o quanto benéfica parece ser a disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” na diversificação das estratégias metacognitivas dos aprendentes. De fato, somando-se os alunos que afirmam ter passado a adotar determinadas estratégias metacognitivas logo após a disciplina àqueles que dizem tê-las adotado posteriormente, chega-se a um número particularmente significativo de respostas positivas, indo de 53,4% a 73,4 % dos respondentes.

No caso do planejamento dos assuntos a serem estudados ao longo da semana, percebe-se que um percentual maior de aprendentes deixou para empregar essa estratégia nos semestres subsequentes à disciplina em que lhes foi apresentada. Pode-se fazer a hipótese de que o aumento progressivo do grau de dificuldade na aprendizagem da LE acabou convencendo os alunos da necessidade de experimentar novas estratégias. Percebe-se, nos excertos de narrativas abaixo, que o efeito nem sempre é imediato, pois a objetivação da aprendizagem é um procedimento completamente novo para a maioria e demanda um tempo de prática. É o que ilustra a narrativa abaixo:

Meus pensamentos a respeito dessa profissão [professor] mudaram muito, logo depois do 1º semestre. [...] Motivação, autonomia, estilos eram até então desconhecidos para mim. Como aprendente de línguas, melhorei minhas estratégias e pude mudar minhas ações, como organizar melhor meus horários, por ex. Claro que não foi instantâneo, somente enxerguei as minhas mudanças um bom tempo depois (IN0610).

A mesma estudante refere-se a um tempo de latência, ao falar de sua insegurança pessoal e relacionando suas dificuldades na prática da LE com seu jeito de ser:

Claro que não me prestava atenção [...]. Refleti a respeito e agora tento fazer mudanças. Nunca é tarde (IN0610).

Na evolução do uso das estratégias, a tabela 1 mostra que aquelas ligadas à organização do tempo de estudo, à descoberta de seu perfil como aprendentes (no tocante a seu estilo ou às estratégias utilizadas), ao sentido do trabalho empreendido (identificação dos objetivos em cada unidade do curso de língua e autoavaliação do desempenho) ou à vigilância das performances (preocupação com a correção dos erros) parecem ter tido um impacto mais imediato no modo de estudar o idioma, a partir do momento em que foram objeto de análise no “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”.

De um modo geral, a análise das narrativas reforça as observações feitas com base nos dados do questionário, pois, embora nem todos os alunos mencionem o “Aprender a Aprender”, incluído pelo autor da narrativa IN0604 entre as “disciplinas [que] foram muito interessantes para que eu pudesse me situar em relação ao meu aprendizado”, a maioria fala em uma tomada de consciência sobre o modo como levavam sua aprendizagem e se refere a possibilidades de regulação de seu percurso que decorrem dessa conscientização, como podemos ver nos excertos abaixo.

Neste primeiro, a estudante fala nas descobertas que a disciplina lhe proporcionou:

No segundo semestre de 2010 eu comecei meu curso de graduação em inglês. Eu já sabia algumas coisas, mas percebi que havia muito mais a aprender. A matéria Aprender a Aprender me ajudou muito a me conscientizar dos meus pontos fracos e como eu poderia trabalhar neles para melhorar (IN0612).

Estratégias	Já a usavam antes de entrar na UFPA				Passaram a usá-la depois da disciplina Ap. a Ap.				Passaram a usá-la recentemente				Acham-na importante, mas não a usam				Não a acham necessária			
	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N
Nº 2 - Organização do tempo de estudo de língua	0	3	1	-	2	7	2	-	-	4	1	[1]	-	-	6	3	-	-	0	0
	13,3%				36,7%				20% [16,7%]				56,7% [53,4%]				30%			
Nº 16 - Planejamento do estudo da semana	1	2	1	-	3	4	1	-	1	6	5	-	-	[1]	3	2	-	-	0	0
	13,3%				26,7%				40%				66,7% [53,4%]				20 [16,7%]			
Nº 7 - Identificação do objetivo de cada atividade	5	1	0	-	9	5	0	-	2	6	0	-	-	-	0	1	[1]	-	0	0
	20%				46,7%				26,7%				73,4%				3,3%			
Nº 12 - Adaptação das atividades ao estilo	2	2	0	-	6	11	0	-	1	1	0	-	[1]	[1]	3	2	-	-	0	0
	13,3%				56,7%				6,7%				63,4%				23,3% [16,7%]			
Nº 4 - Uso de estratégias novas	2	3	0	-	7	7	1	-	0	5	0	-	-	[1]	3	0	-	-	1	0
	16,7%				50%				16,7%				66,7%				13,3% [10%]			
Nº 9 - Autoanálise dos erros e autocorreção	10	2	0	-	9	5	0	-	2	2	0	-	-	-	0	0	-	-	0	0
	40%				46,7%				13,3%				60%				0%			
Nº 14 - Autoavaliação realista	7	1	0	-	7	9	0	-	0	3	0	-	-	-	3	0	-	-	0	0
	26,7%				53,3%				10%				63,3%				10%			

Tabela 1: Tabulação das respostas concernentes às estratégias metacognitivas

Legenda:

-: dado que não existe pela natureza do fenômeno.

[x]: dado inconsistente, que não poderia ocorrer, pela natureza do fenômeno.

[x%]: valor percentual corrigido, eliminando o valor inconsistente.

S: “sempre”; AV: “às vezes”; QN: “quase nunca”; N: “nunca”.

No segundo excerto, conscientização e regulação também são associadas nas palavras da estudante:

Nos primeiros semestres no curso de Letras, comecei a refletir mais sobre minha própria aprendizagem, comecei a aceitar minhas próprias limitações e, o mais importante: entender o processo de aprendizado. Mais confiante fiquei ao ter ciência do meu estilo de aprendizagem e como deveria administrar aquilo ao meu favor. Aos poucos conheci meus maiores erros e minha maior dificuldade [...] (IN0601).

Neste terceiro texto, a aluna situa a mudança de comportamento com o início de suas tentativas de regulação:

A mudança, na minha aprendizagem, começou quando percebi que podia usar as estratégias aprendidas, não ao pé da letra, mas basicamente comecei a enxergar minhas dificuldades e trabalhar nelas (FR0602).

O mesmo ocorre no texto de outro estudante, que declara ter adotado todas as estratégias após o ingresso no curso, exceto correção dos erros e autoavaliação:

Since I studied ‘Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras’, I became conscious about some factors that surely influence on the foreign language learning. [...] After I began setting my FL objectives very clearly, it got easier for me to evaluate the results and other aspects like time spent and benefit of the new knowledge. The FL learning tools have worked as allies for me [...]. The idea that ‘progress’ and ‘mistake’ both naturally participate in the FL learning has brought me the ability to analyze, by myself, where my development worked well and where I can improve it” (IN0613).

E quando uma estudante percebe que seu nível não evoluiu para além do nível B2 do Quadro Comum Europeu para a Aprendizagem das Línguas, como achava que teria evoluído, ela imediatamente assume a responsabilidade pela lentidão dessa evolução:

[...] refleti sobre o que fiz para melhorar, é claro que muita coisa eu fiz, mas poderia ter feito muito mais” (IN0610).

Finalmente, ao analisarmos as narrativas, percebemos que a influência da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” ultrapassou o esperado, em alguns casos, pois o esforço exigido dos professores em formação no sentido de objetivarem seu processo de aprendizagem acabou repercutindo no desenvolvimento de competências em planos complementares: além das repercussões esperadas em sua própria formação de falantes da língua, também foi possível verificar que houve um impacto na formação do futuro professor da língua, como mostram os seguintes depoimentos. Uma aluna de francês declara:

Aprendi a organizar horários, descobri minhas dificuldades e meu estilo de aprendizagem. Porém, admito que tudo isso só veio fazer mais sentido quando comecei a passar meus conhecimentos de LE para meus alunos (FR0601).

Outra aluna constata a importância dessa reflexão na sua atuação, ao falar do período em que começou a lecionar nos Cursos Livres de LE:

Foi um aprendizado enorme, pude aplicar o que eu estava aprendendo na faculdade e claro que me fez estudar mais os conteúdos (IN0610).

O mesmo parece ter ocorrido com uma estudante que, em outro momento, comentou sua evolução graças às aulas de “Aprender a Aprender LE”:

Aliando minhas aulas na universidade à minha vida de professora, coloquei em prática tudo o que aprendia sem esforços. Ao ensinar, encontrei estímulos para aprender ainda mais. [...]. Com o tempo, superei muitos limites, corrigi meus erros e enfrentei mais ainda minhas dificuldades. Afinal, ao ensinar, muito me era exigido (IN0601).

Os dados obtidos, infelizmente não nos permitiram ilustrar uma observação que temos feito com frequência no contato com nossos alunos, a saber, que a objetivação do processo de aprendizagem também influencia a formação de futuros pesquisadores, catalisando um forte interesse por essa área de pesquisa em alguns estudantes. A análise do processo de aprendizagem tem se revelado, assim, como o passo inicial do processo de objetivação exigido pela pesquisa.

5 | CONCLUSÃO

O estudo aqui relatado visava analisar o impacto da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, decorrido algum tempo desde sua implantação, em 2010, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras/habilidades em LE da Universidade Federal do Pará. Empiricamente, as autoras deste trabalho, que ministram essa disciplina desde sua implantação e fizeram dela um objeto de estudo, percebiam nitidamente sua importância no processo de aprendizagem dos estudantes recém-ingressados no curso. Semestre após semestre, viam um número expressivo de seus alunos passarem por um verdadeiro despertar, ao refletirem sobre seu percurso de estudo de línguas estrangeiras até seu ingresso na universidade e ao serem confrontados com seu papel enquanto aprendentes de uma LE e serem levados a analisar os diversos fatores cognitivos, metacognitivos, sociais e afetivos que tal aprendizagem envolve.

Faltava verificar se os resultados eram efetivamente o que pareciam ser, mediante uma pesquisa com os estudantes que haviam passado pela disciplina quatro ou cinco semestres antes. Escolheu-se verificar, mais especificamente, que repercussões a disciplina apresentava em relação ao uso que esses alunos faziam das estratégias metacognitivas, procurando apontar seu impacto em sua formação como falantes da LE e como futuros professores.

Os resultados encontrados foram bastante animadores, uma vez que os percentuais de alunos que passam a usar diversas estratégias metacognitivas logo após as aulas de “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” ou em semestres subsequentes são muito elevados. Tais resultados são confirmados pelos depoimentos desses alunos em suas narrativas de aprendizagem. Nelas, em certos casos, encontram-se evidências de conquista de autonomia por parte de seus autores, capazes de falar com propriedade de sua experiência de tomada de consciência em relação a sua aprendizagem e de desenvolvimento de sua capacidade em gerenciar seu processo de aprendizagem, regulando seu estudo e analisando os elementos envolvidos. Nesses casos, fica clara a estreita correlação dos processos de autoavaliação e autorregulação com o uso das estratégias metacognitivas, como componentes essenciais da aprendizagem, mas também aparece a ligação dos procedimentos reflexivos com a dimensão afetiva da aprendizagem, em particular no que diz respeito à motivação.

Finalmente, os resultados obtidos também apontam para a repercussão da

disciplina na prática profissional dos professores em formação, quando estes têm a oportunidade de já ministrarem aulas em cursos livres, na língua em que estão se licenciando. A objetivação almejada nas aulas da disciplina parece, então, ser potencializada pela situação de ensino, levando os professores em formação a analisarem com maior maturidade seus próprios processos de aprendizagem.

Tais resultados respaldam as autoras em sua convicção de que uma disciplina que oportuniza uma reflexão sobre o processo de aprendizagem pode mudar o desenvolvimento dos licenciandos que aceitam questionar seu percurso e seus procedimentos, abrindo assim um salutar espaço de autoconhecimento e amadurecimento.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. *Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation*. In: ALLAL, L.; LOPEZ, L. M. (org.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2007. p. 7-23.
- BONNIOL, J-J.; VIAL, M. **Les modèles de l'évaluation** : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles: De Bœck, 1997.
- BROWN, A. L.; BRANSFORD, J. D.; FERRARA, R. A.; CAMPIONE, J. C. Learning, remembering, and understanding. In: FLAVELL, J. H.; MARKMAN, M. (eds.). *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley, 1983. v. 3. p. 77-166.
- CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.
- FALEM - FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 19, p. 21-50, 2006.
- NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers pédagogiques**, Paris, nº 208, p. 47-64, 1990.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. **Language Learning Strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- PILLONEL, M.; ROUILLER, J. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. **Résonances**, Sion (Suisse), n. 7, p. 28-31, 2002.
- ROSÁRIO, P. Aprendizagem autorregulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? **Anais do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação**. Braga: Apport, 1997. p. 405-414.
- WENDEN, A. Conceptual background and utility. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. New York: Prentice Hall, 1987. p. 3-13.

APÊNDICE

Nos estudos de francês/inglês, no geral eu...	Sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
1 - Procuro estabelecer relações entre o que aprendo e aquilo que já sei, comparando palavras, grafias, pronúncias, por exemplo.				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
2 - Controlo meu tempo no estudo de língua (faço um cronograma semanal de estudo, programo horário cotidiano de estudo etc.).				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
3 - Busco a ajuda dos colegas quando tenho dúvidas.				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
4 - Tento usar estratégias novas.				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
5 - Sistematizo e organizo o que está sendo estudado em sala (faço listas, quadros, pequenos resumos...).				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
6 - Comunico-me com nativos para melhorar a aprendizagem da língua.				

() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
7 - Em cada atividade que faço, procuro reconhecer qual objetivo está sendo trabalhado.				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
8 - Busco praticar a língua além dos limites da sala de aula (músicas, sites na internet, filmes, leituras...).				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
9 - Quando falo, procuro analisar meus erros e me corrigir.				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
10 - Elaboro novas técnicas para aprendizagem.				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
11 - Tento reutilizar o que aprendi de várias maneiras.				
() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.				
() É importante fazer isso, mas ainda não fiz				
() Acho que não é necessário fazê-lo.				
() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.				
() Passei a fazê-lo mais recentemente.				
12 - Sei adaptar as atividades de estudo a meu estilo de aprendizagem.				

- Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
 É importante fazer isso, mas ainda não fiz
 Acho que não é necessário fazê-lo.
 Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
 Passei a fazê-lo mais recentemente.

13 - Participo de um grupo de estudo com alunos mais adiantados no domínio do francês.

- Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
 É importante fazer isso, mas ainda não fiz
 Acho que não é necessário fazê-lo.
 Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
 Passei a fazê-lo mais recentemente.

14 - Consigo me autoavaliar de modo realista.

- Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
 É importante fazer isso, mas ainda não fiz
 Acho que não é necessário fazê-lo.
 Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
 Passei a fazê-lo mais recentemente.

15 - Estudo de modo diferente as habilidades orais das habilidades escritas.

- Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
 É importante fazer isso, mas ainda não fiz
 Acho que não é necessário fazê-lo.
 Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
 Passei a fazê-lo mais recentemente.

16 - Planejo o que vou estudar ao longo da semana.

- Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
 É importante fazer isso, mas ainda não fiz
 Acho que não é necessário fazê-lo.
 Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
 Passei a fazê-lo mais recentemente.

17 - Percebo bem quando as emoções negativas podem atrapalhar.

- Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
 É importante fazer isso, mas ainda não fiz
 Acho que não é necessário fazê-lo.
 Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
 Passei a fazê-lo mais recentemente.

18 - Consigo manter minha motivação alta.

- Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
- É importante fazer isso, mas ainda não fiz
- Acho que não é necessário fazê-lo.
- Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
- Passei a fazê-lo mais recentemente.

Nome: _____

Iniciou o estudo do francês/inglês em 20____

Já cursou: LF1/LI 1 (), LF 2/LI 2 (), LF 3/LI 3 (), LF 4/LI 4 () *

* LF: Língua Francesa – LI: Língua Inglesa

CAPÍTULO 11

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS

Adriane do Socorro Miranda

(Universidade do Estado do Pará/Moju-PA)

Polyana Cunha Campos

(Universidade do Estado do Pará/ Moju-PA)

espaços urbano-industriais, os quais acabam servindo de referência para o modelo de formação docente das Instituições de Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada crítica; formação de professores de língua materna; PIBID; letramento social; dialogismo.

ABSTRACT: We present here reflections about the contributions of PIBID in the initial formation of Portuguese teachers as mother tongue, our objective is to highlight the complexities observed in daily school life and the need for ruptures in the model of formation for teaching and discursive practices aimed at the teaching of mother tongue. As a theoretical basis for our reflections, we have used the studies on teacher education and literacy developed in the field of Critical Applied Linguistics, Social Letting and some basic concepts of the dialogical theory of discourse proposed by Bakhtin and the Circle - dialogism, discourse genre, Social spheres and valuation. Based on a qualitative approach to the discursive production of students from a primary school in the municipality of Moju, we identified the need for ruptures both of the paradigms that populate the formation of professional identity for teaching in the mother tongue, and of the usual mechanisms used by the School, since the social context investigated has peculiarities that distance it from the present way of life in

RESUMO: Apresentamos aqui reflexões acerca das contribuições do PIBID na formação inicial de professores de português como língua materna, nosso objetivo é destacar as complexidades observadas no cotidiano escolar e a necessidade de rupturas no modelo de formação para a docência e nas práticas discursivas voltadas ao ensino de língua materna. Como base teórica para as nossas reflexões, lançamos mão dos estudos sobre formação docente e letramento desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada Crítica, do Letramento Social e alguns conceitos basilares da teoria dialógica do discurso proposto por Bakhtin e o Círculo – dialogismo, gênero do discurso, esferas sociais e valoração. A partir de um enfoque qualitativo da produção discursiva de discentes de uma escola de ensino fundamental no município de Moju, identificamos a necessidade de rupturas tanto dos paradigmas que povoam a formação da identidade profissional para a docência em língua materna, quanto dos mecanismos usuais usados pela escola, já que o contexto social investigado apresenta peculiaridades que o distanciam do modo de vida presente em

urban-industrial spaces, which end up serving as reference for the model of teacher training of Higher Education Institutions.

KEYWORD: Critical applied linguistics; training of mother tongue teachers; PIBID; Social literacy; dialogism.

1 | INTRODUÇÃO

No âmbito acadêmico, mais precisamente durante a formação no curso de licenciatura em Letras na Universidade do Estado do Pará, percebeu-se uma visão um tanto quanto embaçada da academia em relação às problemáticas presentes no contexto escolar. Tal cenário começou a se descontinar no período das primeiras atividades extensionistas do subprojeto “A tecnologia da informação e comunicação no ensino básico: o ensino de português mediado pelo computador”, este integrado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as quais proporcionaram a sistemática experimentação científico-pedagógica, de 2014 a 2015, no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Oliveira Gordo, localizada no município de Moju.

Apesar de reconhecer o avanço em relação ao modelo escolar fundamentalmente propedêutico – centrado em introduzir conceitos sem considerar os sujeitos e os contextos de aplicação –, observou-se que a academia ainda tem tratado a prática desenvolvida nas salas de aula como defasadas e incompatíveis com o modelo de sociedade que se pretende que a escola atenda. Nesta perspectiva, propomos debater as bases epistemológicas e os parâmetros que vêm definindo o modelo de formação escolar mais adequado ao modelo de sociedade – apontado como ideal para a vida em um mundo contemporâneo – e, ainda, refletir sobre o lugar e o papel conferido à universidade como produtora de conhecimento e promotora da formação docente inicial e continuada.

Diante dessas questões, vimos ressaltar as contribuições do PIBID na formação docente e propor um debate, por meio da análise textual de memes, que possa servir de caminho para a problematização do modelo de formação docente para populações que vivem uma realidade diferente daquela encontrada nos espaços caracterizados como predominantemente urbano-industriais.

2 | O PIBID COMO TERRITÓRIO PROPÍCIO ÀS INDAGAÇÕES SOBRE O MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LETRAS

O PIBID é um programa do Governo Federal no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) que prevê bolsas para estudantes de licenciatura que, sob a orientação de professores das IES e a supervisão de professores da educação básica, participam de seminários de formação teórica e atividades extensionistas em escolas de ensino básico previamente selecionadas.

Desta maneira, a experimentação teórico-pedagógica neste contexto escolar tem o intuito de contribuir para o processo de desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, por meio da apropriação teórico-prática promovida pela inclusão sistemática de alunos de cursos de licenciaturas nas atividades das escolas.

Foi neste contexto que atentamos para a importância dos alunos de licenciaturas experienciarem as práticas em sala de aula, pois, geralmente, esses graduandos só têm contato com a prática didático-pedagógica durante as disciplinas de estágio, momento que passam a se familiarizar com esse ambiente e têm a possibilidade de colocar em prática o que vem aprendendo nas outras disciplinas curriculares. Porém, o que se pretende problematizar é o caráter exclusivamente aplicacionista das disciplinas práticas do currículo das IES, isto é, a transposição didática de conceitos adquiridos no espaço acadêmico como finalidade única.

Uma forma de legitimar a prática do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos e com novas ideias de letramento. (KLEIMAN, 2006, p.411)

A formação profissional para a docência envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional, essa noção de agente de letramento proposta por Kleiman está apoiada na premissa de que, vir a ser um professor alfabetizador ou um agente de letramento envolve questões de identidades que estão relacionadas ao processo de aquisição e apropriação dos usos da leitura e da escrita.

A representação do professor como mediador do conhecimento tem se esvaidido e vem perdendo seu sentido original, no entanto, passou a ser visto exclusivamente apenas como aquele que está no meio, aquele que medeia as interações com o outro e não se vê como protagonista no processo de ensino-aprendizagem o qual é corresponsável. Por sua vez, a representação do professor como agente de letramento vem apontando outras orientações para a prática docente: o professor é aquele que determina sua atividade, que se envolve em ações autônomas sendo responsável por sua própria prática, um agente real agindo no mundo social.

É partindo desse pressuposto que identificamos a experiência no PIBID como propícia às ponderações sobre o modelo de formação docente em vigor, porém ressaltamos que as reflexões aqui presentes não têm o intuito de se aprofundar em problematizações sobre os currículos dos cursos de Licenciatura das IES, mas debater os princípios éticos, as ideologias e as relações de poder que têm mantido o distanciamento epistemológico entre as IES e as instituições de ensino básico.

2.1 A Linguística Aplicada Crítica: a formação de professores e as vozes do Sul

As reflexões desenvolvidas por Moita Lopes, Kleiman, Pennycook, Bonh, entre outros pesquisadores do campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), têm trazido para o centro do debate a necessidade de dezaprendizagem das crenças arraigadas na produção do conhecimento, para então passar a lidar com os desafios

contemporâneos. Nesse sentido, essas pesquisas ressaltam a importância de considerar as problematizações que envolvem o sujeito social imerso em um contexto de aceleradas mudanças.

Nessa conjuntura teórica, o abandono de atitudes prescritivistas pelo professor de português – visão pautada na crença de que a sociedade espera receituários para resolução dos desafios lançados na vida social – possibilita o florescimento de atitudes reflexivas sustentadas por uma perspectiva de:

Letramento como prática social focalizando o reconhecimento que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associados. (STREET, 2014, p.13)

Ainda hoje se discute a qualidade do ensino de língua materna como algo intrigante, pois com os inúmeros avanços nas diversas áreas do conhecimento humano, era de se esperar que o ensino de línguas já tivesse tomado caminhos mais profícuos, isso também tem levantado alguns questionamentos sobre a formação inicial de professores, tais como: como esses educadores estão sendo formados? Que profissional as IES têm procurado formar para o exercício da docência na contemporaneidade? Sujeitos capazes de desenvolver criticamente seu papel na sociedade ou professores alfabetizadores?

No que se refere ao processo de formação inicial de professores, Leffa e Freire (2003) apontam para a necessidade de questionar constantemente a prática docente proporcionando uma visão conceitual renovadora e questionadora para poder então concebê-la como processo auto-hetero-ecoformadora da teoria Tripolar de Pineau e Patrick (2005 *apud* LEFFA e FREIRE, 2013, p. 69). O termo autoformação foi usado para indicar o resultado de situação em que o próprio indivíduo se torna sujeito e objeto de sua formação assumindo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento intelectual. Essa perspectiva prioriza o sujeito e sua ação sobre si mesmo, a heteroformação, a qual é marcada pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, e a ecoformação que é indicada pela ação do meio sobre os indivíduos.

Partindo dessa perspectiva, a formação do professor não pode ocorrer de maneira fragmentada e isolada das dimensões intra e intersubjetivas, e nem dos aspectos sócio-históricos e ideológicos ali envolvidos.

Neste cenário torna-se perceptível as complexas relações que englobam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, em que professor e aluno são os principais atores.

2.2 A sala de aula, um espaço de inclusão social e necessárias rupturas

É de grande relevância compreender e refletir sobre a complexidade da vida social, pois vivemos em um país com culturas, etnias e classes sociais diversas. No âmbito escolar não é diferente, pois ali estão junções dessa diversidade em um mesmo espaço, compartilhando um mesmo tempo e subjugados às ideologias ali presentes.

Desta maneira, acreditamos que a crise que se instalou na sala de aula talvez possa ser problematizada e questionada dentro de uma investigação crítica que inclui uma arqueologia de saberes e uma genealogia dos poderes, conforme discutidos em Foucault (2000, 2003).

Busca-se discutir as identidades dos alunos e professores como efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos, como Butler (2003), Salih (2012) e Moita Lopes (2000), a sala de aula, os traços identitários do professor e do aluno também são frutos de apostas políticas selecionadas pelas instituições e pelo poder para manterem o controle sobre aquelas (BOHN, 2013, p.86).

É nesse contexto que Bohn examina a complexidade das práticas escolares dentro de uma perspectiva das rupturas propostas por Foucault e argumenta em torno de alguns conceitos que parecem contribuir significativamente com o debate que aqui promovemos, são eles:

1. As novas concepções de linguagem conforme proposta pelos filósofos, linguistas e psicólogos do Círculo de Bakhtin (1999, 2006);
2. A contribuição trazida pelos estudos identitários como trabalhados em Moita Lopes (2000, 2002) e em Hall (2000) e de maneira mais radical definitiva pelos estudos feministas, de acordo com a proposta de Butler (2003);

Diante das questões acima apresentadas, acreditamos que algumas rupturas podem contribuir significativamente para a mudança da práxis da sala de aula, pois ao considerar a complexidade da vida humana, questiona-se como tem ocorrido a construção da identidade docente, considerando que tais traços identitários têm refletido e refratado as relações de poder mantidas pelas/nas esferas institucionais.

2.2.1. Uma breve reflexão sobre identidade docente

É com base nos estudos de Bohn no campo da LAC, dos paradigmas da análise dialógica do discurso propostos pelo Círculo de Bakhtin e dos estudos identitários de Moita Lopes e Bastos, que propomos uma breve problematização a respeito das posições de sujeito e sua formação identitária no complexo cenário social.

A maioria dos professores, incluindo aqueles das gerações mais novas, conviveram com uma escola uniformizada que pregou comportamentos e orientações para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que deveriam ser ditadas pelos professores. O papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem lhe concedia autoridade para apontar as deficiências dos alunos, criando assim, uma realidade baseada na exclusão e no exercício do poder sobre as mentes e os corpos destes (BOHN, 2014, p.82). Dessa maneira, Bohn proporciona uma reflexão sobre a necessidade de ações e de atividades livres deste paradigma, as quais desenvolvidas pelo aluno e pelo professor questionam as posições como sujeitos e atores comprometidos com o ensino e aprendizagem de línguas.

Por essa razão despertou-se a necessidade de pensar e introduzir indicadores

que definem tais rupturas, o autor trás as contribuições da concepção de linguagem proposta por Bakhtin, que enfatiza os aspectos éticos e axiológicos da fala, afirmando que o falante não tem álibi para aquilo que diz, tendo sua autoria indisfarçável. Contudo, prioriza-se o singular em vez do universal, criando um espaço que possibilita propor, como afirma Faraco (2009, p.23 *apud* BOHN, 2013), “o eu moral que intui sua unicidade, que se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro”. Partindo-se desta perspectiva torna-se possível reconhecer alguns problemas que permeiam a sala de aula, entre eles, a “singularidade” das vozes de alunos e professores que raramente estão presentes nos textos escolares, os quais se pode afirmar que se tornam subalternos pela falta da autorepresentação e que raramente se efetua pelo simples fato de não serem ouvidos.

Diante disso, torna-se necessário buscar o resgate da autoria e a unicidade do ser a partir de como “aquilo que pode ser feito por mim, não pode ser jamais feito por outro alguém” (FARACO, 2009, p.21 *apud* BOHN, 2013, p.88).

Moita Lopes e Bastos (2010, p. 9), em seu livro “Para além da identidade”, levantam argumentos que ultrapassam as questões identitárias, eles propõem a mistura e a mudança constitutiva das culturas e das línguas. Num mundo orientado para a diversidade e a multiculturalidade, não há necessidade de propor identidades homogêneas com discursos de significados permanentes, no que se refere aos atores da sala de aula, vê-se a necessidade de rupturas no que corresponde às questões identitárias e sua inclusão nos espaços escolares, onde muitas vezes são marcadas e determinadas em um binarismo fechado e bem delineado sobre quem somos.

Acreditamos na necessidade de professores e alunos reconquistarem por meio do discurso a sua autoria e, desta maneira, os atores da sala de aula poderão recuperar não somente a capacidade de se representar, mas de produzir o sujeito da sala de aula muito aquém de “*corpos-dóceis*” e de um coletivo disciplinado alinhado com o poder dominante (FOUCAULT, 2000 e 2003).

3 | DO PIBID À SALA DE AULA: (DES)APRENDENDO A SER PROFESSOR

Os dados para o estudo que nos propomos foram gerados na prática didático-pedagógica na escola durante as ações do subprojeto PIBID nos anos de 2014 e 2015. Como já citado anteriormente, o contexto teórico acima apresentado serviu de referencial para a análise dos *memes* produzidos em sala de aula.

Sobre a escola, campo de atuação do projeto e contexto desta pesquisa, é interessante citar que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio de Oliveira Gordo está localizada no centro do município de Moju, na Avenida das Palmeiras, nº 185. A escola vem atendendo tantos os alunos que residem na região urbana da cidade de Moju quanto àqueles que moram nas beiras dos rios em

comunidades ribeirinhas próximas da cidade. O contexto sociocultural no qual a escola se encontra é predominantemente constituído por uma população da zona rural, de jovens em idade escolar na faixa etária de dez a dezenove anos de idade. Há um quadro alarmante de violência entre os jovens e acesso precoce ao mundo das drogas e da criminalidade. Por outro lado, esse contexto pode também ser caracterizado pela forte influência das tradições rurais, quilombolas e indígenas, predominantes na formação social, histórica e cultural do município de Moju (BURLAMAQUI, 2014).

No decorrer do projeto foram atendidas turmas do 7º ao 9º ano, e para este trabalho, tivemos a participação de 65 alunos do 7º e 9º ano do turno da tarde no período letivo de 2015. O espaço físico da escola está distribuído em dez salas de aulas, uma sala da coordenação, uma sala para professores, dois espaços pedagógicos que compreendem a biblioteca e o laboratório de informática – sendo que até o ano 2014 a biblioteca funcionava na sala dos professores –, uma cantina com um espaço livre contendo mesas para as refeições e uma quadra de esportes. No que se refere à concepção de ensino e aprendizagem, identificamos que há indícios que sugerem uma perspectiva tradicional, o qual podemos identificar por meio de: a organização hierárquica em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o sujeito passivo pronto a receber o conhecimento pré-estabelecido; no que se refere aos objetos de aprendizagem, o livro didático é utilizado como principal instrumento de organização dos conteúdos e das atividades sugeridas aos alunos, o qual em muitas ocasiões, passam a neutralizar a necessidade de planejamento das aulas, isto é, o livro didático passa a definir tudo o que vai ocorrer durante as aulas; no que diz respeito à disciplinarização dos conhecimentos ali explorados, observou-se que não haviam ações interdisciplinares que possibilitassem a interação entre as áreas de conhecimento e a valorização das culturas e saberes locais.

Vale ressaltar, que apesar das atividades aqui analisada terem sido desenvolvidas durante o ano letivo de 2015, a pesquisa foi realizada durante o período de dois anos, tempo que foi de suma importância para percebermos as contribuições do PIBID para a formação de docentes, pois durante suas atividades tivemos acesso às teorias que permitiram dar voz aos discentes em formação inicial para a docência em língua portuguesa.

Diante do quadro teórico que pautaram as ações do subprojeto, optamos por trabalhar com a linguagem a partir de gêneros multimodais, os quais possibilitaram explorar as práticas de produção, circulação e recepção próprias de um mundo hipersemiotizado e hipermediatizado.

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSHI, 2001, p.18).

A proposta de trabalhar com esses gêneros é uma forma de fomentar uma

prática docente pautada na promoção da criatividade, da curiosidade investigativa e da capacidade de análise em relação à recepção de textos verbais e não-verbais que são produzidos e circulam livremente na sociedade.

Foi diante de tais imperativos que optamos por explorar o potencial sociodiscursivo dos *memes*, um gênero textual que surgiu com a popularização das tecnologias digitais da informação e comunicação e se tornaram uma febre entre internautas de todas as idades.

3.1 Os memes nas aulas de português.

Os memes apresentam-se em forma de ideia ou conceito que se propaga rapidamente na web e tem a possibilidade de ser criado por qualquer pessoa e a qualquer momento, basta saber utilizar as ferramentas de edição do computador ou ter acesso à aplicativos para tecnologias *mobile* que foram criados apenas para produção de memes.

Na atividade com os *memes*, definidos como objetivo geral utilizar a linguagem multimodal deste gênero do discurso para, por meio de temas que estavam em voga na mídia, explorar a concordância nominal e verbal em produções autorais dos alunos.

Para elaboração desta atividade, lançamos mão de algumas concepções da LAC proposta por Moita Lopes, Kleiman, Rajagopalan, etc. no intuito de nos aproximar da realidade de cada aluno e assim construir um contexto propício para uma prática dialógica.

Em um primeiro momento, explicamos o que é o *meme*, a sua função, a linguagem utilizada, os espaços onde circulam e quais os aplicativos utilizados para a sua produção. Em seguida contextualizamos o gênero por meio de exemplos e só então partimos para a proposta de criação dos *memes*. Definimos como tema a ser explorado na produção dos alunos, o cenário político brasileiro e promovemos reflexões a esse respeito, contextualizando com eventos atuais que tivessem sido veiculados pela grande mídia.

Após este primeiro momento em sala de aula, conduzimos os alunos ao laboratório de informática da escola onde utilizamos o computador para que pudessem criar seus próprios *memes*. Em seguida, analisamos e revisamos cada um orientando sobre a concordância verbal e nominal de seus textos.

Entre os seis *memes* produzidos pelos alunos, selecionamos um produzido a partir de uma fotografia captada na internet da ex-presidente Dilma, que na época era Presidente da República (Figura 1), para análise aqui desenvolvida.

Na figura 1, à esquerda, tem-se um meme que explorou um jargão humorístico para tecer críticas ao governo Dilma. Ali, os alunos resgataram uma fala usada pelo personagem principal da Escolinha do Professor Raimundo, interpretado pelo humorista Chico Anísio. O programa ficou décadas sendo veiculado por uma das mais populares emissoras televisivas brasileira.



Figura 1

Fonte: imagem produzida pelo autor/aluno

que diante da diversidade e dos desafios presentes em sala de aula recebia um salário muito aquém do merecido.

Assim como o professor Raimundo, o autor do meme está tecendo críticas ao sistema, e utiliza a figura da presidente para tal, já que esta seria, na sua visão, a responsável pelos baixos salários e pela precarização da vida do professor.

Por se tratar de alunos de um município pequeno, onde a maioria das pessoas se conhece e vive mais próximas uma das outras, é provável que este aluno possa ter reconhecido a precarização da vida do professor, o qual trabalha sob condições precárias, já que ele também está inserido nesse contexto, o que o fez refletir sobre a realidade docente. A intenção de criticar as condições de trabalho do professor não surgiu de algo abstrato, mas sim de algo concreto que permitiu ao aluno refletir, criticar e então se posicionar.

O autor do *meme* ao tecer a sua crítica apresenta uma atitude reflexiva, pois ao acionar dois discursos, o humorístico e político à imagem da atual presidente, deixa transparecer sua capacidade de envolver com autonomia e criticidade as problemáticas que presentes no cotidiano social. Por sua vez, vale ressaltar que o autor desse discurso está inserido em um contexto de aceleradas mudanças, em que a forte influência de uma cultura global e dos conhecimentos advindos de sua vivência local, influenciam na produção do seu próprio discurso.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas durante o subprojeto PIBID têm servido para aprofundar nossas reflexões sobre as diversas problemáticas que envolvem o trabalho docente, e ainda, pensar sobre a necessidade de fortalecer uma identidade docente capaz de assumir a desaprendizagem como uma prática que possa abrir portas para o negado, o desconhecido e o silenciado em sala de aula. A partir dessa abordagem, compreendemos que o papel ideológico da linguagem forja-se na prática social, lugar que coopera para a emancipação de grupos menos privilegiados.

Nesse *meme*, podemos ver que Dilma Rousseff – figura política reconhecida pelos alunos como a presidente em gestão no país, tal reconhecimento no enunciado “No meu governo” – está fazendo um gesto que se assemelha ao gesto usado pelo professor Raimundo ao final do programa, que no caso era também o final da aula, em que o personagem dizia “E o salário ó!”. O programa fazia alusão às diversas situações sociodiscursivas vivenciadas pelo professor,

Sendo assim, ao tornar-se consciente do valor ideológico de determinados discursos, o aluno pode opinar, criticar e resistir ao mesmo. Desta maneira, percebe-se a relevância do diálogo entre a práxis da sala de aula e a realidade do aluno, para que o ensino de língua materna possa corresponder as suas dificuldades de aprendizagem e os contingenciais desafios da vida em sociedade.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no PIBID tiveram um papel significativo na formação docente, pois possibilitou nos inserir ainda na condição de aluno (futuros docentes) em uma real situação de sala de aula, permitindo refletir criticamente sobre a prática docente no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani/- 1. Ed.** – São Paulo: parábola, 2013 p.79-98.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 02/12/2016.

BURLAMAQUI, Cristiane D. V.; RODRIGUES, Benedito de J. S. **As novas tecnologias no cotidiano dos professores de português: um relato sobre os desafios do projeto Pibid na região do Baixo Tocantins Paraense.** 2014. Artigo XI EVIDOSOL. Universidade do Estado Pará. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5798 Acesso em: 05/05/2016.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras.** Artigo Pós-Graduação em Educação da UNIMEP- Piracicaba, São Paulo, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In: KARWOSKI, Acir M. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. (organização) **Gêneros textuais: reflexões e ensino/[et al.].** -4. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FABRÍCIO, Falabella Branca. Linguística aplicada como espaço de “dezaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p-p. 45- 62.

GUIRALD, Luciene; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes.** Artigo II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR- 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 10/02/2016.

MARCUSHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. (organização) **Gêneros textuais: reflexões e ensino/[et al.].** -4.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: Moita Lopes, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-43.

_____ (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani/-** 1. Ed. – São Paulo: parábola, 2013.

_____ ; BASTOS, L. C. Ensino e aprendizagem de línguas: atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In:MOITA LOPES, Luis Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani/-** 1. Ed. – São Paulo: parábola, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p-p. 67-84.

STREET, Brian. **Letramentos sociais abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno.-1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

A RELEVÂNCIA DOS FATORES SOCIOCULTURAIS E IDENTITÁRIOS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO AFÁSICO

Larissa Rizzon da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Doutorado em Letras
Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

RESUMO: A linguagem é considerada a primeira forma de socialização. A partir da interação com a família, o indivíduo adquire as bases para um desenvolvimento saudável da linguagem, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao uso. Após esse percurso, o sujeito pode se deparar acometido por um distúrbio de linguagem, que corresponde à alteração no desempenho linguístico. A etiologia pode envolver fatores orgânicos, cognitivos e emocionais. A afasia, por exemplo, é um distúrbio de linguagem causado por uma lesão cerebral adquirida. Conforme a extensão e a localização da lesão cerebral, a pessoa, que ainda possui a linguagem, pode apresentar dificuldades para acessá-la e/ou articulá-la. A fim de promover o diagnóstico e, da melhor maneira possível, entabular condutas para conduzir o processo reabilitatório, é fundamental considerar os fatores identitários e socioculturais, apresentados pelo cérebro-lesado, uma vez que, essas categorias, auxiliam na construção do vínculo entre fonoterapeuta e paciente e no direcionamento das sessões de reabilitação.

PALAVRAS-CHAVE: Afasia; Reabilitação; Identidade; Cultura.

1 | INTRODUÇÃO

O presente ensaio busca investigar a relevância dos fatores identitários e socioculturais no processo de reabilitação de um distúrbio de linguagem, como a afasia, uma vez que esses elementos fornecem subsídios significativos para que o profissional estabeleça condutas que visem ao sucesso do reestabelecimento dos padrões de conectividade na área neurológica lesionada.

Primeiramente, explanar-se-ão os conceitos de linguagem, distúrbios de linguagem, afasia e grau de severidade, e, em seguida, verificar-se-á a ampla relação dos fatores identitários e socioculturais no processo de reabilitação do afásico.

2 | LINGUAGEM

A linguagem é uma das funções especializadas do córtex cerebral e é desenvolvida através do funcionamento de estruturas anatomofuncionais e de estímulos socioambientais (SCHIRMER et al, 2004, p. 95).

Para Prates e Martins (2011, p. 54), “a aquisição normal da linguagem é dependente de uma série de fatores como o contexto social, familiar e histórico pré, peri e pós-natal do

indivíduo, suas experiências, capacidades cognitivas e orgânico-funcionais". Todavia, para Mousinho et al. (2008, p. 297), a aquisição da linguagem depende de um aparato neurobiológico e social, ou seja,

de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais, de um parto sem intercorrências e da interação social desde sua concepção. Em outras palavras, apesar de longas discussões sobre o fato da linguagem ser inata ou aprendida, hoje a maior parte dos estudiosos concorda que há uma interação entre o que a criança traz em termos biológicos e a qualidade dos estímulos do meio.

De acordo com Lamprecht (2004), o indivíduo adquire gradualmente o sistema linguístico e vai desenvolvendo um conhecimento internalizado das unidades da língua e das regras de seu funcionamento para construir significado e para estabelecer comunicação.

Durante o desenvolvimento da linguagem oral,

o indivíduo adquire o inventário fonético e os organiza de acordo com as regras linguísticas da língua materna. Para isso, a criança experimenta diversos processos fonológicos na tentativa de aproximar a sua produção de fala à do adulto para que, aos quatro anos, já tenha condições de produzir e utilizar adequadamente todos os sons da língua materna (PRATES; MARTINS, 2011, p. 56).

Ainda para Prates e Martins (2011), os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que, através da comunicação e da interação com o meio, o indivíduo adquire as bases essenciais para um desenvolvimento saudável, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao uso. De modo que aos cinco anos de idade, o infante deve assimilar as principais regras gramaticais de sua língua materna e, aos seis anos, deve estar pronto para desenvolver a linguagem escrita.

3 | DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM

Para Zorzi (2000, p. 12), os distúrbios de linguagem correspondem a alterações que acometem o desenvolvimento linguístico de um indivíduo, interferindo no uso da língua, na aquisição de vocabulário e na manipulação dos componentes da linguagem, de modo geral. Com isso, o indivíduo pode apresentar troca de sons na fala, dificuldade na elaboração de frases, acervo lexical desfavorecido etc. Esses obstáculos inibem a aprendizagem e a interação com o outro, a ponto de a compreensão e a produção da fala ficarem emaranhadas devido às dificuldades de processamento.

Sabe-se que a origem dos distúrbios de linguagem é ampla. A etiologia pode envolver fatores orgânicos, intelectuais/cognitivos e emocionais, ocorrendo, na maioria das vezes, uma inter-relação entre todos esses fatores.

Além disso, as dificuldades de aprendizagem também podem ocorrer

em concomitância com outras condições desfavoráveis (retardo mental, distúrbio emocional, problemas sensório-motores) ou, ainda, ser acentuadas por influências externas, como, por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada (SCHIRMER et al., 2004, p. 97).

Os distúrbios da linguagem podem ser classificados a partir da distinção entre transtornos adquiridos e distúrbios congênitos: (1) déficits dos “instrumentos básicos”, que são indispensáveis à comunicação, como a audição e o aparelho neuromotor especializado; (2) distúrbios neurolinguísticos e linguagem escrita; (3) gagueira; e (4) distúrbios da linguagem em psicopatologia relacionados com carências do ambiente (CHEVRIE-MULLER; NARBONA, 2005).

4 | AFASIA

A afasia é um distúrbio de linguagem causado por uma lesão cerebral adquirida (VAN HOUT, 2005). Nesse contexto, o indivíduo ainda possui a linguagem, mas tem dificuldades em acessá-la e/ou articulá-la. Conforme a extensão e a localização da lesão cerebral, o paciente pode apresentar a perda total ou parcial da capacidade de articulação das palavras, e apresentar outras patologias concomitantemente à afasia (JAKUBOVICZ, 2004).

Concernente a Mac-Kay et al. (2007, p. 51),

o distúrbio de linguagem pode vir acompanhado de modificações no comportamento, nas esperas intelectuais e emocionais, nas atitudes e na personalidade. Os distúrbios afásicos não são relativos somente à localização, extensão e severidade da lesão, mas aos hábitos, experiências, educação e inteligência do paciente.

A afasia é compreendida como uma dificuldade de ativação do desempenho linguístico, de forma que a competência linguística, na maioria dos casos, está preservada. Ressalta-se que a variabilidade de desempenho do afásico é notória, devido à individualização dos trajetos cognitivos de cada indivíduo que é acometido por uma lesão cerebral (JAKUBOVICZ, 2004).

Para a Sociedade Brasileira de Doenças Cerebrovasculares (2016), a origem desses distúrbios envolve desde fatores orgânicos, como hipertensão arterial, diabetes *mellitus*, hiperlipidemia, triglicérides, fibrilação atrial, tabagismo, etilismo e o sedentarismo, até fatores cognitivos e emocionais.

4.1 Tipos de Afasia

Goodglass e Kaplan, em 1972, desenvolveram o Sistema de Classificação de Boston, que divide as afasias em dois grandes grupos: as corticais e as subcorticais. Mac-Kay (2007) descreve a localização e a classificação das afasias corticais, conforme o Quadro 1. Enquanto que as afasias subcorticais, concernente à Mac-Kay et al. (2007), dizem respeito às lesões subcorticais, localizadas no hemisfério esquerdo, e em estruturas como a cápsula interna, o putâmen e o tálamo.

AFASIA	DESCRIÇÃO
Anômica	Localização da lesão: córtex temporal anterior esquerdo. Fala fluente ou não fluente. Sinais principais: leitura e escrita preservadas, boa articulação dos sons da fala, ausência de parafasias, boa repetição e compreensão auditiva, mas nomeação comprometida.
de Broca	Localização da lesão: Parte inferior da 3ª circunvolução frontal do hemisfério esquerdo ou do hemisfério dominante. Fala não fluente. Sinais principais: redução da linguagem expressiva, fluxo de fala com interrupções, presença de fala laboriosa, mas com significado, presença de agramatismo e com maior preservação de nomes e verbos, pausas de grau variado, dificuldade em nomeação e na repetição de palavras e/ou sentenças, reconhecimento das incorreções na fala, melhor performance na leitura do que na escrita e problemas leves de compreensão.
de condução	Localização da lesão: rompimento de informações nas regiões que conectam a área de Wernicke com a área de Broca. Fala fluente. Sinais principais: dificuldade em repetir palavras, principalmente as sem significado, embora haja compreensão e produção de fala fluentes, bem articulada e com significado. Há presença de parafasias, dificuldades em graus variados para nomear, reconhecimento dos próprios erros e problemas de leitura leves/moderados. As habilidades de escrita apresentam-se bem preservadas. Em alguns casos há disgraxia oral.
de Wernicke	Localização da lesão: córtex auditivo de associação, localizado no giro superior do lobo temporal do hemisfério esquerdo. Fala fluente. Sinais principais: dificuldade de compreensão, fala fluente com aparente gramaticalidade (melodia e ritmos adequados), jargonofasia, dificuldade em traduzir “os pensamentos em palavras” (perda de memória dos sons das palavras), dificuldades moderadas/severas na nomeação, na repetição de palavras e/ou frases e problemas moderados de leitura e escrita. Área mais importante para a compreensão da fala. O paciente sente que algo está errado em sua fala, mas não consegue identificar o problema.
Global	Localização da lesão: Extensão entre os lobos frontal, parietal e temporal. Fala não fluente. Sinais principais: Anomia, possível presença de disgraxia, habilidades comprometidas nas tarefas de repetição e nomeação, e dificuldades sensíveis tanto na compreensão como na expressão da linguagem oral e escrita.
Transcortical motora	Localização da lesão: área cerebral anterior esquerda, envolvendo a área motora suplementar; ocorre uma interrupção nas conexões das estruturas suplementares na área externa à área de Broca. Fala não fluente. Sinais principais: fala não fluente, mas bem articulada, compreensão razoavelmente preservada, habilidades de repetição intactas, inclusive para sentenças mais longas, dificuldade com a fala espontânea, sintaxe mais limitada e dificuldade na nomeação.
Transcortical sensorial	Localização da lesão: região temporoparietal, com possível envolvimento do córtex auditivo, do córtex visual e do giro angular. Fala fluente. Sinais principais: parafasia, repetição ecoláctica preservada, habilidades de nomeação com problemas de moderados a severos. Compreensão auditiva, leitura e escrita comprometidas. Conhecida também como afasia de Wernicke tipo II e bastante associada à doença de Alzheimer.

Quadro 1 – Descrição das afasias corticais

Fonte: quadro desenvolvido pela autora, com base em Mac-Kay et al. (2003).

Em 2016, novos estudos de cunho cognitivo foram desenvolvidos e destacam que o Modelo Clássico Broca-Wernicke, desenvolvido por Norman Geschwind, que analisa as funções da linguagem através de localizações cerebrais, é obsoleto e não é mais adequado para pensar a reabilitação afasiológica (TREMBLAY; DICK, 2016).

Evidencia-se a relevância das pesquisas cognitivas para os estudos afasiológicos, na medida em que corroboram a localização da lesão cerebral e a identificação de habilidades afetadas, porém entende-se que esses estudos não condizem com o processo reabilitatório como um todo, uma vez que são deixados à margem os principais fatores a serem investigados, como a subjetividade do sujeito afásico, a sua identidade, a sua cultura e a maneira como o sujeito utiliza sua linguagem residual, em situações enunciativas.

Enquanto isso, a neurolinguística enunciativo-discursiva, distante dos estudos cognitivos, utiliza as práticas sociais como método de intervenção para a reabilitação afasiológica, de forma que as habilidades relacionadas à compreensão e à expressão são reestabelecidas por meio de interações discursivas, uma vez que desempenham papel significativo e privilegiado na (re)construção da subjetividade e da identidade cultural (SENHORINI et al., 2016).

4.2 Grau de Severidade

Segundo Jakubovicz (2004), o conceito de severidade das afasias está relacionado diretamente com o diagnóstico e com o prognóstico de cada caso. Através do conceito de severidade é possível verificar se a reabilitação do paciente será profícua ou não.

Os fatores que devem ser considerados são:

(1) tempo transcorrido após a lesão para início da reabilitação;

(2) frequência das sessões: esse fator é um dos mais importantes, porém, devido ao alto custo, poucas pessoas têm possibilidade de garantir a assiduidade nas sessões terapêuticas;

(3) idade: quanto mais jovem for o paciente, melhor o prognóstico, pois a plasticidade neuronal e os circuitos neuropsicológicos se organizam melhor e de forma mais rápida. Já com os infantes é diferente, uma vez que as crianças desenvolvem a linguagem escrita a partir dos sete anos de idade;

(4) personalidade pré-mórbida: quanto mais persistente for o paciente frente às dificuldades, disciplinado, de humor estável e amistoso, dinâmico e empreendedor, sem tendência à depressão e otimista, mais fácil será a chance de vencer a afasia;

(5) competência e desempenho linguístico pré-mórbidos: quanto maior a competência e mais desenvolvido o desempenho linguístico, mais motivação a pessoa terá para os exercícios de linguagem e, apesar da extensão da lesão, mais facilidade para aceitá-los e compreender sua utilidade; e

(6) ambiente familiar: quanto mais conscientizada e colaboradora for a família, melhor será o prognóstico de reabilitação.

5 | CULTURA

Clyde Kluckohn, em 1944, através da obra *Mirror for Man*, elencou possíveis conceitos sobre cultura:

o modo de vida global de um povo; (2) o legado social que um indivíduo adquire do seu grupo; (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar; (4) uma abstração do comportamento; (5) uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; (6) um celeiro de aprendizagem em comum; (7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; (8) comportamento aprendido; (9) um mecanismo para a regulamentação normativa de comportamento; (10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; (11) um precipitado da história (GEERTZ, 1989, p. 14).

Geertz (1989) reitera que a definição de ‘cultura’ é vasta. Não há apenas um conceito para defini-la, ou uma direção a ser seguida, simplesmente pelo fato de haver muitas rotas. Portanto, é necessário optar.

De modo geral, “nada é puramente natural do homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc, são informados pela cultura”. As sociedades nos fornecem as respostas para essas necessidades (CUCHE, 2002, p. 11).

Margaret Mead foi engenhosa ao afirmar que o indivíduo não recebe a cultura através de sua herança genética. O indivíduo se apropria de sua cultura no decorrer da vida, porém não adquire integralmente a cultura de seu grupo (CUCHE, 2002).

Cada cultura exalta um estilo próprio que é expresso através da linguagem, das crenças, dos costumes, da arte e do comportamento de cada indivíduo (CUCHE, 2002).

Em outras palavras, Kramsh (2001, p. 6) ressalta que crenças, atitudes e valores comuns estão refletidos na maneira com que os membros de um grupo utilizam a linguagem. A partir do uso da língua, das diversas formas de comunicação e interação, da alimentação adotada, da vestimenta utilizada e dos valores culturais abordados, é possível identificar a região de origem de um determinado indivíduo. Aqui, refiro-me ao local em que a pessoa (con)vive, não sendo necessariamente o ambiente em que ela nasceu, mas, sim, o ambiente em que desenvolveu sua identidade cultural.

Entende-se, então, que a linguagem é

como um produto da cultura: uma língua em uso em uma sociedade reflete a cultura geral da população. Mas, em outro sentido, a linguagem é uma parte da cultura; ela constitui um de seus elementos, [...]. Mas isso não é tudo: pode-se também tratar a linguagem como condição da cultura e por duas razões; é uma condição diacrônica, pois é sobretudo por meio da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo; educa- se, instrui- se a criança pela palavra; ela é criticada ou elogiada com palavras. [...] A linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que a cultura possui uma arquitetura similar à linguagem (CUCHE, 2002, p. 94).

A linguagem deve ser entendida como prática social. Lévi-Strauss, de forma inteligente, relaciona linguagem e cultura, afirmando que

o problema das relações entre linguagem e cultura é um dos mais complicados que existem. Pode-se primeiramente tratar a linguagem como um produto da cultura:

uma língua em uso em uma sociedade reflete a cultura geral da população. Mas, em outro sentido, a linguagem é uma parte da cultura; ela constitui um de seus elementos, [...]. Mas isso não é tudo: pode-se também tratar a linguagem como condição da cultura e por duas razões; é uma condição diacrônica, pois é sobretudo por meio da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo; educa-se, instrui-se a criança pela palavra; ela é criticada ou elogiada com palavras. Colocando-se em um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que a cultura possui uma arquitetura similar à linguagem (1968, p. 78-79).

A linguagem é uma das principais regionalidades de uma região cultural. Arendt (2012, p. 90) afirma que “regionalidades são, assim, especificidades que integram e constituem uma paisagem cultural”; são particularidades que diferenciam uma região da outra. Tais características estão em constante transformação, uma vez que as pessoas e a sociedade também estão.

Ainda para o autor, “a regionalidade de certos elementos culturais nem sempre se faz presente ou pode se manifestar em todos os espaços sociais de uma região. Isso porque as regiões não são homogêneas do ponto de vista cultural, podendo abrigar manifestações aparentemente díspares entre si” (p. 88). Arendt explica que a região não engloba apenas o espaço, mas também os significados que lhe são atribuídos (p. 91).

Os fatores socioculturais são extremamente relevantes para a reabilitação de um distúrbio de linguagem, como a afasia, pois fornecem informações significativas ao profissional acerca da região cultural em que o afásico se desenvolveu linguisticamente e do meio em que vive. Esses fatores permitem entabular boas condutas para que os padrões de conectividade na área neurológica lesionada sejam reestabelecidos da melhor forma possível.

6 | IDENTIDADE

Conforme Stuart Hall (2006, p. 38)

a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato existente na consciência no momento do nascimento. Para o autor, sobre a identidade, há sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’.

Cuche (2002) problematiza a questão, atribuindo para a identidade um caráter tanto de inclusão quanto de exclusão, uma vez que a identidade caracteriza um determinado grupo. De certa forma, os componentes do grupo são idênticos, a partir de um ponto de vista, cujas características os diferenciam de outras pessoas e outros grupos. Assim, a identidade cultural é estabelecida a partir das diferenças culturais.

A identidade social, necessariamente, pressupõe diferença, a qual é criada, principalmente, pelo anseio de fazer-se diferente, o que acarreta o surgimento de certas especificidades de identidade (CUCHE, 2002).

De modo geral, reconhecer a identidade e a cultura do afásico significa proporcionar

a ele um caminho mais curto para a reabilitação, e, para isso, é fundamental reconhecer as suas necessidades, tendo em vista as suas características individuais e de seu meio social. Além disso, esses fatores possibilitam que o fonoterapeuta identifique as melhores estratégias para conduzir o tratamento fonoaudiológico.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teve como objetivo ressaltar o quanto importantes são os fatores identitários e socioculturais para o processo de reabilitação de um distúrbio de linguagem, como a afasia.

Através dessas categorias, é possível que o fonoterapeuta reconheça as necessidades apresentadas pelo afásico, tendo em vista o desempenho linguístico do paciente antes da lesão cerebral e a sua cultura.

Além desses fatores, devem ser analisados também, a personalidade, a competência e o desempenho linguístico pré-mórbidos, e o ambiente familiar. Por isso, a necessidade de entender o papel da identidade e da cultura na reabilitação da afasia e o quanto esse entendimento faz diferença no resultado final.

A identidade revela a cultura de um povo e a língua carrega consigo traços da identidade de seus falantes. Verifica-se que aspectos culturais e ideológicos refletem-se nela. Muitas vezes, o método adotado para tratar um paciente não é funcional para o outro. Assim, respeitar e entender a identidade individual e social do sujeito são formas de conduzir a reabilitação ao sucesso.

Por fim, a afasia nunca deve ser tratada isoladamente dos costumes, as vivências, as crenças e as experiências advindas do paciente afásico. Elas são peças-chave, que auxiliarão no reestabelecimento do desempenho linguístico.

REFERÊNCIAS

- ARENTE, João Claudio. Do outro lado do muro: regionalidades e regiões culturais. RUA [online]. 2012, no. 18. Vol. 2.
- CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan. A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. 2^a Ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOODGLASS H.; KAPLAN E. Assessment of aphasia and related disorders. Philadelphia: Lea & Febiger; 1972
- HALL, Stuart. A Identidade cultural na pós-modernidade. 10^a Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- JAKUBOVICZ, Regina. Avaliação em voz, fala e linguagem. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

KRAMSCH, Claire. Language and culture. New York: Oxford University Press, 2001

LAMPRECHT, Regina Ritter Lamprecht et al. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Structural Anthropology. The Penguin Press, 1968.

MAC-KAY, A. P. M. G. et al. Afasias e demências: avaliação e tratamento fonoaudiológico. São Paulo: Santos, 2007

MOUSINHO, Renata et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. Revista Psicopedagogia, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.

PRATES, Letícia Pimenta Costa Spyer; MARTINS, Vanessa de Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. Revista Médica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

SCHIRMER et al. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, 2004.

SENHORINI, Gisele et al. O processo terapêutico nas afasias: implicações da neurolinguística enunciativo-discursiva. *Revista CEFAC*. v. 18, n. 1. 2016.

Sociedade Brasileira de Doenças Cerebrovasculares. Disponível em: <<http://www.sbdcv.org.br/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

TREMBLAY, Pascale; DICK, Anthony Steven. Broca and Wernicke are dead, or moving past the classic model of language neurobiology. *Brain and Language*, v. 162, 2016, p. 60-71

VAN HOUT, A. Afasia da Criança. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan. A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos. Porto Alegre: Artmed. 2005.

ZORZI, J. L. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. Psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v. 2, n.1, p. 11-15, 2000.

DISCURSO E SUSTENTABILIDADE NO AUTO DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO

Joaquim de Oliveira Gomes

Faculdade Pitágoras do Maranhão

São Luís- Maranhão

RESUMO: É impossível pensar a vida na terra sem estabelecer um contato vital com o meio ambiente, o que se tornou um dever de casa, que exige mudanças de comportamento, vontade política e emprego de tecnologias para a preservação, manutenção e uso da terra de forma sustentável. Este trabalho faz parte de um projeto maior de pesquisa, que se encontra em estágio inicial visando identificar o discurso de sustentabilidade presente no auto do bumba-meu-boi Maranhão, principalmente nas toadas mais conhecidas de São Luís, capital do Estado. Com isso, espera-se conhecer os modos como a natureza vem sendo apresentada nas toadas, aliada a uma proposta de sustentabilidade do meio ambiente, como uma forma de relacionar as manifestações folclóricas do Maranhão, especialmente o bumba-meboi, atentas com o desenvolvimento sustentável do planeta, bem como o registro de sua má utilização. Para tanto, recorre-se a autores que trabalham com a linguagem, notadamente com a Análise do Discurso, cuja natureza permite trazer o sujeito como produtor de um discurso.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem, discurso,

sustentabilidade, meio ambiente.

ABSTRACT: It is impossible to imagine life on Earth without making a vital contact with the environment, what has become an obligation that demands behavior change, political will and the employment of technology to preserve, maintain and use natural resources in a sustainable way. This study is part of a broader research project, which is in its beginning, and aims to identify the idea of sustainability present in the State of Maranhão's bumbameu-boi, especially in its most known songs in São Luís, capital of said State. It is intended to understand how nature has been depicted in bumba-meboi songs, along with an idea of the environmental sustainability, as a way of relate Maranhão's cultural aspects, especially bumba-meboi, that is aware of the planet's sustainable development, as well as how natural resources' misuse has been presented in those lyrics. For that, it is referred to authors who theorize about Language, especially Discourse Analysis, whose essence allows the agent to be the producer of a discourse.

KEYWORDS: language, discourse, sustainability, environment.

1 | INTRODUÇÃO

Chegamos a um nível de saturação da terra que já não se pode mais pensar a vida sem o devido cuidado com o meio ambiente. Ao longo de toda a sua história, a natureza precisou “gritar” para ser ouvida. Mesmo assim, ainda estamos longe de atender aos reclames do meio ambiente.

O mundo globalizado, o mundo da tecnologia, o mundo da informação não tem empreendido esforços suficientes para aliar o crescimento e a vida sustentável na terra.

Nesse cenário, as convenções, os tratados e as tomadas de decisões passam à largo que do realmente a vida na terra precisa. Aliar interesses políticos com as demandas ambientais e sociais tem sido um entrave nos rumos que se quer dar ao planeta.

Portanto, toda e qualquer ação que coloque o meio ambiente em evidência deve ser levada em consideração e constituída como um fator decisivo para a vida na terra.

Este trabalho pretende investigar um ramo do folclore brasileiro, como um setor de desenvolvimento social, capaz de engrossar a fila dos segmentos que lutam em prol da vida na terra.

Preocupar-se com o meio ambiente passou a ser uma tarefa de todos os seres humanos. Compreender e empreender alguma ação nesse sentido tem sido uma luta que se arrasta antes mesmo do Encontro de Estocolmo em 1972, e perdura até os nossos dias. E assim será para sempre se quisermos um planeta vivo, o que se entende, com seres humanos e toda a espécie de vida que existir, seja em sua fauna, flora e seus recursos naturais.

A luta é diária e precisa ser de todos. Sabe-se que o grande mobilizador e executor desse compromisso é o Estado, mas, por outro lado, comprehende-se que cada cidadão no mundo inteiro é parte integrante e responsável por esse processo.

Como se vem expondo, a sociedade civil, principalmente aquela que agrupa um número significativo de pessoas em sua volta, deve servir para promover a sensibilização, a conscientização e o apoio necessários ao combate de ações que trazem dano ao meio ambiente.

Nessa linha, recorre-se aos grupos folclóricos, geralmente oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade e que se localizam em áreas periféricas, para levantar questões que valorizem a vida na terra. O bumba-meу-boi, como expressão do folclore brasileiro, notadamente, com maior repercussão no Nordeste, é o centro desta investigação.

A cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, localizada na região nordeste, com características intermediárias da região norte, possui um dos maiores movimentos folclóricos de bumba-meú-boi do país, com características peculiares de seu povo e de sua miscigenação, reunindo milhares de pessoas durante as apresentações nos festejos juninos, período de maior expressão, com seus diferentes

sotaques e variadas toadas – canções populares, que tematizam desejos e sonhos, decepções e nostalgias, agradecimentos e louvações, ou ainda, fazendo sátiras de situações pontuais da vida atual, seja local, regional ou nacional.

É nesse contexto das toadas de Bois de diferentes sotaques, que se pretende analisá-las para identificar a forma como vem sendo construído o discurso da sustentabilidade. A inquietação partiu das seguintes indagações: haveria um discurso de sustentabilidade nas todas de bumba-meу-boi de São Luís? Se há, como é construído? Antes, porém, faz-se um apanhado sobre os estudos do meio ambiente.

2 | O MUNDO E A QUESTÃO AMBIENTAL

O homem evoluiu de uma maneira invejável, mas, por outro lado, ainda conserva um espírito egoísta, preconceituoso, individualista e irresponsável consigo mesmo, com o outro e com as coisas que o cercam. Fome, miséria e pobreza extrema de alguns povos evidenciam a forma desumana como as políticas governamentais foram construídas em benefício de poucos. E, para acentuar ainda mais essas questões, ainda há os desvios de dinheiro público, característico das sociedades em desenvolvimento. Outro fator preocupante e que está no centro das atenções mundiais, são as políticas de crescimento e desenvolvimento dos países, que agridem de forma irresponsável o meio ambiente, em prol de grandes projetos industriais, que geram emprego e alavancam a economia.

Mas o mundo despertou para os impactos que esses investimentos produzem, bem como para a necessidade de crescimento social. Dessa forma, propõe um ajuste nessas políticas de maneira a aliar o desenvolvimento com o respeito ao meio ambiente, o que se denominou de políticas de desenvolvimento sustentável. Um caminho longo. Sobre essa trajetória, toma-se Monteiro (2015), em seu artigo, publicado na Revista do CEDS, Periódico do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB:

A ideia de ‘sustentabilidade’ está presente na história da civilização humana desde tempos remotos e, ainda hoje, é claramente vislumbrada no conhecimento coletivo de comunidades tradicionais. Entretanto, a exata expressão ‘desenvolvimento sustentável’ da civilização contemporânea ocidental trata-se, propriamente, de um conceito que vem sendo produzido histórica e discursivamente desde a segunda metade do século XX até os dias atuais. Essa produção histórica e discursiva tomou palco inicialmente na arena política internacional, mais propriamente no seio de conferências mundiais concernentes aos temas de meio ambiente e desenvolvimento promovidas pela Organização das Nações Unidas – ONU. (MONTEIRO, 2015).

Então, desde a primeira reunião mundial da Conferência das Nações Unidas (ONU) em Meio Ambiente Humano, realizado em Estocolmo, no ano de 1972, e as demais que se seguiram, os países passaram a debater sobre os impactos ambientais produzidos pelos grandes investimentos, o que vem gerando ações de combate e de conscientização sobre o uso adequado do meio ambiente, em qualquer dimensão, seja local, regional, nacional ou mundial, sem deixar de fora as condições sociais

e educacionais, decisivas para o trato adequado da natureza. Um mundo verde é o que se deseja. O mundo verde é o que se quer. E se não se pode restaurar o que foi degradado, mas que se torne menos degradado, é que se pode e deve fazer. Esse é o caminho de um mundo renovado, sustentável. Segundo o economista mexicano Enrique Leff,

O discurso do desenvolvimento sustentável busca gerar um consenso e uma solidariedade internacionais sobre os problemas ambientais globais, apagando interesses opostos das nações e grupos sociais em relação ao usufruto e manipulação dos recursos naturais para o benefício das populações majoritárias e grupos marginalizados da sociedade. (LEFF, 2001, p. 68).

Para tanto, é preciso mobilizar todas as cadeias produtivas da sociedade em prol da própria sobrevivência do homem na terra. Não só as cadeias governamentais, empresariais, mas, também, a comunidade civil. Ensinar para as gerações que estão chegando, como somos responsáveis pelo ecossistema, pela fauna, pela flora tornou-se uma obrigação. O rio que corre hoje pode desaparecer se não cuidarmos de suas nascentes e das áreas marginais de seu curso.

Mesmo com toda a discussão sobre a utilização adequada da terra, que já se arrasta por mais de quatro décadas, com uma expressiva adesão de empresas, entidades de classe, governos e agentes não-governamentais, é preciso tornar obrigatório nas pessoas a importância da sua prática adequada com a utilização do meio ambiente.

Como todo movimento, cuja repercussão produz cores e sons para todos os lados, mas, em seguida, vindo a cair no esquecimento, a questão do uso do planeta não pode ser tomada como um movimento, e sim como uma ação permanente e responsável, e que esteja na pauta principal das políticas governamentais e sociais.

De Estocolmo até a presente data, muita coisa já se fez, mas, ainda, é preciso fazer muito mais. Não é interessante que os países assinem os tratados se não cumprem as metas, se não sejam fiscalizados, se não desenvolvam ações concretas para o benefício do homem, uma vez que o processo de institucionalização dessas questões já existe. Segundo, Ferrari (2014),

Neste panorama vemos, em todos os níveis, que os acordos e interesses políticos são extremamente vulneráveis (quando não voláteis), e que os atores se dispersam com mesma rapidez que se aglutinam quando algo se mostra – ideologicamente – interessante, lucrativo ou danoso à imagem de suas agremiações e alianças políticas.

Nesse caminho, talvez os países que ainda possuem áreas verdes como o Brasil, por exemplo, deva servir de modelo para os outros, que já ceifaram suas matas, secaram seus rios e acabaram com a sua fauna, conservando e reeducando a sua população para os impactos que o homem produz na natureza, mesmo com pequenos gestos. É preciso orientar as pessoas de baixa renda e aquelas que se valem da natureza para sua sobrevivência, e que estão longe de uma educação ambiental, para que não venham a sofrer com a degradação do meio ambiente.

Assim, as campanhas e todas as políticas voltadas para o uso sustentável da terra são benéficas, recomendadas e aceitas. Não podemos mais desconhecer ou ficar alheios sobre os impactos negativos que o homem causa na natureza. As grandes cidades, por exemplo, entram em colapso com uma simples chuva, em decorrência do descarte mal feito de lixos domésticos, da construção de moradias em ambientes inadequados, dentre outros problemas de ordem estrutural, educacional e político.

Estamos em plena era da tecnologia, que provoca uma revolução no comportamento social das pessoas. As mídias eletrônicas estão presentes em todas as áreas sociais. O homem mudou o seu comportamento em razão dessas mídias. Mas, o homem não mudou como deveria, a favor do meio ambiente. Por isso, é importante que os movimentos e grupos sociais, principalmente aqueles com maior penetração na sociedade se mobilizem para forjar um pensamento crítico e apurado sobre uma sociedade sustentável.

Nessa corrente, é preciso utilizar esses espaços como braços mobilizadores de uma sociedade politicamente correta, em que o uso sustentável do meio ambiente seja o centro das questões deste século. A terra urge por um cuidado permanente realizado por toda a sua gente. Daí, a necessidade de trazer para o centro das questões ambientais as comunidades de base em suas diferentes atuações, por entender que possuem um poder de mobilização e de credibilidade junto aos seus membros.

Mas será que os grupos sociais com maior penetração na sociedade estão atentos para o uso adequado do meio ambiente? O que tem sido feito por essas agremiações para o combate ao uso indiscriminado da terra? Qual seria a contribuição que as figuras de destaque dessas comunidades, como cantores e cantadores de grupos folclóricos, estão promovendo na sociedade?

Dessa maneira, pensa-se, em especial, nos grupos de bumba-meу-boi do estado do Maranhão, força vital e de maior larga na sua cultura local, regional e nacional. O que tem sido feito para proteger o meio ambiente? Estariam vinculados a algum movimento de combate ao uso indiscriminado da terra?

É importante salientar que esses grupos de bumba-meу-boi, simplesmente denominados de Bois, atraem uma multidão de pessoas ao seu redor, dançando, cantando e celebrando as festividades dos santos juninos, durante todo o mês de junho, sem contar com os meses de maio e agosto, sendo o primeiro, com os “ensaios” e os “batizados dos bois” que antecedem a brincadeira oficial, e o segundo, com os festejos “da morte” do Boi.

3 | O BOI DO MARANHÃO

A festança do Boi no Maranhão, principalmente em sua capital, São Luís, já se arrasta por mais de cem anos, e a cada ano cresce o número de pessoas de dentro e de fora do Estado, fazendo a alegria de seus brincantes e da economia.

O culto ao boi, conforme atesta o Dossiê do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (2011), ocorre de diferentes maneiras e está presente em várias partes do mundo, “[...] atestam ter esse animal papel preponderante nas representações socioculturais de povos do Mundo Antigo”.

No Brasil, o culto ao boi se dá em várias regiões, com identificações diversas. A sua origem é motivo de muita controvérsia. No Maranhão, o auto do Bumba-meu-boi conta a história de Catirina, mulher do vaqueiro da Fazenda. Grávida, deseja comer a língua do boi mais bonito da Fazenda. Para atender ao pedido da mulher, Francisco, ou Chico, rouba o boi e tira-lhe a língua. Ao serem descobertos, são castigados e o dono da fazenda tenta de todas as formas fazer renascer o seu novilho predileto. Os pajés ou Cazumbas, também chamados de Cazumbás, são chamados para fazer uma pajelança de modo a ressuscitar o boi. Depois de muita dança, o boi renasce e se tem um final feliz com todos dançando em sua volta. Para alegrar a Fazenda, nove dias de festas foram realizados. Cantadores se revezam fazendo toadas, cantigas em homenagem ao boi morto/resuscitado e aos demais personagens. É importante salientar, que os Bois se distinguem uns dos outros pelo sotaque, ou seja, como entoam as suas toadas – de matraca, de zabumba, de orquestra e de costa-de-mão, como pode ser constatado abaixo, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (2011):

Usualmente, costuma-se dividir os grupos de Bumba-meu-boi em cinco estilos, conhecidos como sotaques: da Ilha ou de matraca, de Guimarães ou de zabumba, de Cururupu ou de costa-de-mão, da Baixada e de orquestra, originários de São Luis, dos municípios de Guimarães, Cururupu, de Viana e da região do Rio Munim, respectivamente.

Com os passar dos anos, essas toadas ganharam novos temas e saíram da fazenda para cidade, enfatizando os seus encantos e problemas, que variam de acordo com o momento, seja pela derrota da seleção brasileira para a seleção da Alemanha, seja pela derrubada de um Presidente, pelo amor de uma donzela que se vê pela janela de um ônibus, ou ainda, pela natureza. Daí o nosso interesse em identificar como as questões ambientais são trazidas por esses cantadores de Boi do Maranhão. Em que condição se apresenta a Terra. É preciso descobrir se existe, como existe e como se dá a visão da sustentabilidade do planeta nas toadas de Boi.

4 | DISCURSO E SUSTENTABILIDADE

A partir das noções de discurso, ou seja, compreendendo como ele se organiza, enquanto formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, posição do sujeito, etc., segundo Pêcheux (1988), pode-se categorizar as construções do entendimento de sustentabilidade, uma vez que o discurso se constitui como representação histórico-social de um povo. E, mais ainda, ao se tomá-lo como transformador da realidade social.

Por isso, percorrer este caminho investigativo, principalmente por comportar duas grandes áreas do saber, como a linguagem e o meio ambiente. Ambas falam por si só da real necessidade de se realizar esta investigação. A primeira, por se constituir como natureza incondicional do homem. É nela, com ela e por ela que o homem se realiza. E, a segunda, por se constituir em ponto vital para a existência do planeta. Sem ele, nada sobreviveria. São formas de manifestação da vida que estão imbricadas. O homem é linguagem. A natureza é o homem. É com essa visão que se busca reconhecer nas toadas de bumba-meu-boi algum discurso que comporte a problemática das sociedades atuais: viver de forma de forma sustentável com o meio ambiente.

Dessa maneira, toma-se as toadas “Natureza” e “Ressoou no universo”, do Boi de Morros, de composição de Lobato, para identificar a presença da natureza e as questões ambientais que podem suscitar. As toadas foram escolhidas de forma aleatória, disponibilizadas em sites da internet, mas principalmente, por apresentar o universo desejado: a natureza. São elas:

Natureza – (Lobato)

Oh! como é bonito
Ver a natureza
Toda verdejante, toda cintilante
De céu claro e de água pura
Ver voar os pássaros
Ouvir o rouxinol
As nascentes dos rios, córregos e mares
O nascer e o pôr do sol
Oh! não destruam
Com a Amazônia, não!
Floresta e o índio primeiro da nação
Quem trabalha a terra
E tira dela o seu pão
Acho que já é hora da gente rever
O progresso que queremos fazer
Pois o mundo precisa
Da natureza pra sobreviver

Ressoou no universo – (Lobato)

Ressoou no universo, ressoou
O cacique a gritar, a gritar
Clamando a tribo pra guerra
Pra terra e água preservar
Índio primeiro elemento
A viver neste imenso torrão]
Tendo o sol e a lua
Como deuses de sua proteção
Vivendo da caça e da pesca

Dos rios água pura benção
Use o arco e a flecha na preservação
Tribo guerreira arma a trincheira, contra a poluição
Dos rios e fontes e igarapés
E riachos de Morros Maranhão
Tribo guerreira prepara a trincheira
Que a água é símbolo de união
Ela é motivo de paz
E não de guerra entre as nações
Povos da humanidade
Pregai e lutai para preservar
O planeta azul ele é nossa casa ele é nosso lar
Espírito que dá vida a água
Sem ela o planeta não tem vida não
Ele é o presente de Deus
Paraíso da Criação

5 | A ANÁLISE

A toada “Natureza”, de Lobato, pertencente ao bumba-meu-boi do Maranhão, apresenta um universo/registro que o título sugere, falar da natureza, e logo nos primeiros versos já formaliza o seu encantamento com a paisagem vislumbrada, marcada pela evocação “Oh! Como é bonito ver a natureza /toda verdejante ...”. A toada poderia ser dividida em dois momentos, o primeiro representado pela exaltação e contemplação da natureza, e o segundo, pela condenação à preservação da natureza, a partir de uma constatação: Pois o mundo precisa/Da natureza pra sobreviver. Portanto, há uma quebra na visão da paisagem antes apresentada de romântica para uma paisagem desajustada da primeira.

A segunda toada “Ressoou”, do mesmo autor, também se restringe ao mundo da natureza, porém de maneira mais contundente e assumindo uma posição de confronto. Como se percebe, é dado ao Cacique o papel de condutor e responsável pela guerra que deve ser estabelecida contra aqueles que estão destruindo a natureza. O elemento água encontra-se no centro das questões: água é vida! O que já não se representa mais como uma ameaça, mas como uma realidade em diversas partes do mundo. Novamente a natureza é tomada sob um ponto de vista crucial, em que o homem é o seu principal alvo.

O discurso da sustentabilidade, como é sabido, é marcado pelo uso da natureza de forma consciente: a preservação, a manutenção e a exploração de forma adequada/sustentável. As toadas revelam a presença desse discurso enquanto produtor de conhecimento, do perigo da exploração da terra sem o seu devido manejo. Expressões como “progresso” simboliza a ação danosa do homem na terra. Portanto, é preciso

rever o progresso que queremos fazer, como acentua Lobato.

Esse discurso é o discurso de todos que estão preocupados com o fim da natureza, um lugar que já não é mais só seu, mas de todos aqueles que reconhecem o desafio de viver em harmonia com a natureza. Com essa relação, os discursos se misturam na e pela linguagem.

Na ótica da Análise do Discurso, a linguagem não é um simples instrumento de comunicação ou de transmissão de informação. A linguagem é o lugar de conflitos e confrontos. O lugar da interação. Um mundo dialético entre sujeitos que ocupam lugares distintos, representativos de outros lugares, outros discursos, como afirma Bakhtin (1988), Pêcheux (2009).

As toadas em questão produzem discursos mediados por outros discursos, assumindo posições de enfrentamento e de alerta para o uso da natureza. Nessa perspectiva, são representações discursivas para além do universo em que estejam inseridas, portanto sujeitos sociais com suas histórias, capazes de mobilizar outros discursos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que este trabalho esteja em fase embrionária, pode-se perceber uma forte vinculação das toadas de bumba-meu-boi do Maranhão com as propostas atuais sobre o meio ambiente, deixando de lado o estado contemplativo da natureza para imprimir um olhar mais crítico e reflexivo sobre a continuação da existência da vida no nosso planeta.

A Análise do Discurso serviu para construir a trajetória teórica dos estudos, por trazer as condições para o entendimento do sujeito no processo de construção de seu discurso. Dessa maneira, observar a presença de um discurso pautado no princípio da sustentabilidade, produzido por uma manifestação de maior riqueza folclórica do estado do Maranhão, o bumba-meu-boi, serviu para compreender que essas manifestações, muitas vezes marginalizadas, participam da vida política e social do seu País, ainda que estejam em posições de assujeitamento.

Por fim, as toadas de bumba-meu-boi, cuja função primeira deve ser de atender ao processo de fruição e encantamento de seus apreciadores, vai além, ao produzir questões que fazem parte do momento atual – a preservação do meio ambiente, mas acima de tudo se constituem como uma prática discursiva, como assinalam os estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira e outros. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

COMISSÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A RIO+20. **Guia Rio+20**. Rio de Janeiro, 2012.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas: 2005.

FERRARI, Alexandre Harlei. **De Estocolmo, 1972 a Rio+20, 2012: o discurso ambiental e as orientações para a Educação Ambiental nas recomendações internacionais**. 2014. Tese (Doutorado). UNESP. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Complexo Cultural do Bumba-meboi do Maranhão. **Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil**. São Luís: Iphan, MA, 2011. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2016.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Isabella Pearce de Carvalho. **Desenvolvimento Sustentável: a evolução teórica, o abismo com a prática e o princípio de responsabilidade**. 2015. Disponível em: <http://www.undb.edu.br>. Acesso em: 4 jul. 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2003

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica á afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO IMAGINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO

Rossaly Beatriz Chioqueta Lorenset

Universidade do Oeste de Santa Catarina –
Unoesc
Xanxerê - Santa Catarina

históricos, bem como a ideologia que as sustentam, de forma a contribuir acerca das reflexões em torno do discurso *sobre* (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior e seus modos de disciplinarização.

PALAVRAS-CHAVE. Ensino de Língua Portuguesa em Graduação de Direito. Imaginário de língua. Língua imaginária. Memória. Análise de Discurso.

ABSTRACT: This article studies the discourse about (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) the teaching of Portuguese in Higher Education in Law undergraduate courses, with the bond of theoretical assumptions of Discourse Analysis of Peuchet's French strand in dialogue with Linguistic Ideas History: a path that provides an analysis of the language's imaginary, issues of education and language knowledge organized in higher education. Starting at documentary-institutional file, memorandum books of curriculum components of Portuguese Language are analyzed through the study of the Law Course Creation Project of the Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê, in 2000, the year of creation of the course, until 2013, and also encompasses the study of reformulations on the Project and Pedagogical Degree Plan. These documents constitute this research corpus and assist

RESUMO: Este artigo investiga as (des) construções do imaginário de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior em graduação de Direito, olhando para as vertentes de ensino e os saberes linguísticos mobilizados, à luz da Análise de Discurso (AD) da escola francesa, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL). A partir de arquivo documental-institucional do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, em 2000, ano da criação do curso, até 2013, abarcando as alterações do Projeto Pedagógico deste curso, analisam-se os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e nomenclaturas congêneres de Português Aplicado ao Direito e Produção de Textos. A materialidade linguística que emergiu do *corpus* trouxe indícios de que há ecos e ressonâncias do imaginário de língua da historicidade do ensino de língua e da constituição do Ensino Superior no Brasil, de mais de dois séculos. Consideramos relevante que professores de Língua Portuguesa conheçam as práticas pedagógicas norteadas pela legislação, em distintos momentos

the understanding of the language knowledge that work in formulating Portuguese curriculum components. Regarding the curriculum components' memorandum books of language teaching through the discursive functioning presentified in linguistic materiality, it is observed that they are not self-excluding and which points to the imaginary of Portuguese teaching. Several aspects and issues emerge, assisting to deepen the debate about the discourse on Portuguese teaching in higher education and its modes of discipline.

KEYWORDS: Discourse Analysis; Language's imaginary; Portuguese Teaching in Law Degree; Imaginary language; Memory.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos a questão que norteia nossa análise e reflexão neste estudo: que imaginário de ensino de língua emerge do fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – campus de Xanxerê¹? Sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso² - fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi - e da História das Ideias Linguísticas³ entendemos que imaginário é constante movimento, (res) significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pela porosidade da língua, há entradas, há deslizes, como processo de significações ideologicamente constituído. Foi no movimento analítico que “ousamos” atravessar o imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo produzidos. O mecanismo imaginário produz imagens dos

1 Em 1968 foi criada, em Joaçaba SC, a primeira fundação educacional da região oeste de Santa Catarina. Esta foi a gênese da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Instituição de Ensino Superior, privada, sem fins lucrativos, comunitária, que já formou mais de 30 mil profissionais e possui unidades nas cidades catarinenses de Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Fraiburgo, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br>>.

2 A Análise do Discurso é um campo de saber específico, contudo, dialoga com a Linguística, pois, para o seu fundador, o francês Michel Pêcheux (2009, p. 18-19), faz-se mister tocar o triplo real da língua, da história, do inconsciente “[...] que se habitem e se habituem uns com os outros.” Para Ferreira (2001, p. 9-10), a Análise de Discurso propõe um deslocamento nas noções de linguagem, sujeito e ideologia: entende “[...] a linguagem enquanto produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica, lugar de significação historicamente constituído.”

3 A História das Ideias Linguísticas inicia no Brasil em 1987, com um projeto entre a Universidade de Paris 7 e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para Nunes (2008), a HIL se historiciza no Brasil sob o aporte dos trabalhos de Sylvain Auroux desenvolvidos na França e trabalhos de pesquisadores liderados por Eni Orlandi (2001), que resultou na obra intitulada *História das idéias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Esse programa de pesquisa objetivava aliar a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, contribuindo com o modo de pensar e de trabalhar as questões de língua. Assim, na base da história da produção de ideias linguísticas estão compreendidos instrumentos tecnológicos como gramática e dicionários e, no Brasil, a singularidade do processo de constituição da língua nacional.

sujeitos assim como do objeto do discurso em uma conjuntura histórica. Nesse sentido, tecemos, nas páginas deste artigo, a trama do imaginário de ensino de língua ao dar visibilidade à língua imaginária, que não é estanque, mas possui as sistematizações e coerções das regularidades discursivas dominantes.

2 | (D)O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSO DE DIREITO: TESSITURA DO GESTO ANALÍTICO DE MÃOS DADAS COM O FIO TEÓRICO A

Neste artigo, tecemos nosso gesto de interpretação pela trama dos fios de nosso objeto de estudo, o discurso *sobre*⁴ o ensino de Língua Portuguesa em graduação de Direito, buscando “escutar os rumores do discurso”, já que na mesma perspectiva da autora da epígrafe acima, para Rancière (2009, p. 21) “uma superfície não é simplesmente uma composição geométrica de linhas. É uma forma de partilha do sensível.” Desse modo, mobilizamos analiticamente dois movimentos para escutar os rumores da “superfície” do discurso do *corpus* de nosso objeto de estudo: i) com base no estudo da historicidade e da memória discursiva⁵, enlaçados na filiação teórica da Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, buscando compreender o objeto de nosso estudo no percurso de constituição da Língua Portuguesa no Brasil, também nos paradigmas que percorrem a constituição do Ensino Superior e do curso de Direito em nosso país e refletir sobre o papel do ensino de língua, observando-se os modos de circulação de saberes; ii) as vertentes de ensino de língua, de acordo com Camargo (2009), cujos estudos são da perspectiva da Educação, no entendimento de que a área da linguagem parece nortear-se por razões e concepções diversas e estabelecem-se três vertentes de ensino de língua como predominantes nessa prática: 1. reparadora ou supletiva; 2. instrumental ou tecnicista e 3. discursivo-textual.

Para sublinhar a metodologia teórico-analítica da Análise de Discurso, trazemos em foco a metáfora do pêndulo (PETRI, 2013, p. 44), pois, como analistas de discurso, trabalhamos da perspectiva de quem lê diferentes materialidades: é uma leitura

4 Entende-se o discurso *sobre* a partir das proposições de Mariani (1998, p. 64, grifo do autor). “Os *discursos sobre* são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois *ao falarem sobre um discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja [...] já que o *falar sobre* transita na correlação entre o narrar/ descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.” Depreende-se sentidos para esta noção também em Venturini (2009) e Orlandi (2008, p. 44): “Consideramos que ‘os discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no ‘discurso sobre’ que se trabalha o conceito da polifonia. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes”. E, especificamente no que toca nesse artigo, a autora ainda complementa afirmando que “O mesmo se passa com o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história). Ele organiza, disciplina a memória e a reduz.”

5 Sem a inscrição da língua na história (*memória*) não há significação. Pensando a *memória* discursivamente, considera-se que seja “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p. 31, grifo nosso). A memória discursiva pode ser tratada, em alguns aspectos, como o *interdiscurso*. Concorda-se com Orlandi (2012, p. 31, grifo nosso) que o que se chama de *memória* discursiva é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

em movimento, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, contribuindo para explicitar como se dão os processos de produção de sentidos. De acordo com a autora (*Ibid., loc. cit.*), o gesto de ler em Análise de Discurso implica também o gesto de escrever: e a escrita é fundamental para nos dar a medida do que conseguimos e do que não conseguimos compreender/dizer na situação de análise, a qual nunca terminamos, somente a deixamos em suspenso. Complementa a autora (*Ibid.*), que é importante abrir e fechar a análise, demonstrando qual é a abrangência do recorte e que é imprescindível que o dispositivo teórico-analítico esteja descrito. Lemos, com a autora (*Ibid.*, p. 46), que para compreender a produção dos sentidos do espaço discursivo, sem se render aos efeitos sedutores das evidências que são postas, relaciona o trabalho de analista de discurso ao de uma escultura de pedestal:

Faz-se necessário utilizar o espaço tridimensional, tal como faz o escultor; nela o objeto transcende o objeto visível, essa transcendência submete o objeto à condição de opacidade, na qual o óbvio não passa de um efeito de evidência facilmente desconstruído, nela a arquitetura faz parte da obra, há uma integração com o espaço, e isso altera os sentidos que dali se depreendem. (*Ibid. loc. cit.*).

Desse modo, a partir da perspectiva desta citação, passamos a compreender as possibilidades de relação entre funcionamento do discurso da Análise de Discurso e as intervenções políticas que se produzem, pois entendemos que a política e a arte, tanto quanto os saberes, “constroem rearranjos materiais das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer” (RANCIÈRE, 2009, p. 59). No movimento pendular do processo de análise de nosso objeto, compreendemos que “para analisar o discurso é preciso pensar o acontecimento, não a criação; pensar as séries, não a unidade; pensar a regularidade, não a originalidade; pensar as condições de possibilidade, não a significação” (SCHONS; DAGNEZE, 2011, p. 44). Ainda consoante Petri (2013, p. 47), instalado o gesto de ler do analista no interior da discursividade que lhe interessa analisar, por um instante, o analista suspende o pêndulo – ponto zero – e então começa o movimento, da teoria para a análise, “perpassando de diferentes maneiras os elementos constitutivos do *corpus*, com suas opacidades, com suas resistências, com suas porosidades, com sua densidade, com sua incompletude constitutiva”. Nesta perspectiva, interessa em nosso trabalho tomar o discurso em sua materialidade na língua e observar como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o linguístico: nas palavras de Pêcheux (2012), no batimento entre a estrutura e o acontecimento, no espaço do funcionamento da memória, que retoma e reconstrói, afinal, “é pelo discurso que a história deixa de ser vista apenas como evolução” (FERREIRA, 2001, p.14). Assim, pelo delineamento de regularidades, alinhavamos a constituição de recortes discursivos que colocam em funcionamento diferentes efeitos de sentido na relação entre os saberes linguísticos em circulação em um curso de Direito, atravessados pelas marcas da memória da historicidade do ensino de língua e observando a predominância das vertentes de ensino de língua.

3. (ENTRE)LAÇANDO OS FIOS: MEMÓRIA, HISTORICIDADE, LÍNGUA IMAGINÁRIA NO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO/NO DIREITO

Buscando (entre)laçar os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito, entendemos com Zandwais (2012), que

as classes hegemônicas, ao se identificarem com a língua, passam a representá-la. Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes; enfim, que se torna útil à exclusão social dos linguisticamente desaparelhados, na medida em que refrata o fato de que uma mesma língua pode converter-se em muitas nas sociedades de classes. (*Ibid.*, p. 179).

E é pensando na construção-(des)construção de um possível imaginário de língua homogênea que, ao representar interesses de classe hegemônicas pode excluir outras classes “desaparelhadas linguisticamente” que tecemos o gesto interpretativo analítico em dois movimentos que se mesclam: i) interpretando as materialidades linguísticas que emergem do *corpus*, pelo Recorte Discursivo (RD), olhando para as imagens construídas pelas relações histórico-ideológicas que determinam e constituem o imaginário de língua no/do Direito; ii) alinhavando os fios do funcionamento discursivo com os fios teóricos da Análise de Discurso. Antes, apresentamos o quadro RD e as SDs que o compõem, cuja ilustração pode auxiliar na compreensão deste núcleo temático.

(RD 6): A LÍNGUA IMAGINÁRIA NO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO/NO DIREITO

- ▶ **SD 1:** Língua Portuguesa I: Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. **O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.** (2000; 2003).
- ▶ **SD 2:** Língua Portuguesa II: **Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.** O discurso dissertativo de caráter científico. (2000).
- ▶ **SD 3:** Produção de Texto: **Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.** O discurso dissertativo de caráter científico. (2003).
- ▶ **SD 4:** Produção de Texto: **Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.** O discurso oral. **Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico.** O discurso dissertativo de caráter científico. **Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais freqüentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.** (2004; 2005).
- ▶ **SD 5:** Produção de Texto: Comunicação: elementos do processo. **Signo: significante e significado.** Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. **Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais freqüentes da Língua Portuguesa.** [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação. (2007).
- ▶ **SD 6:** Português Aplicado ao Direito: **Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.** (2007).
- ▶ **SD 7:** Produção de Texto: **Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.** O discurso oral. **Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico.** O discurso dissertativo de caráter científico. **Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais freqüentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.** (2012).
- ▶ **SD 8:** Produção de Texto: **Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos.** Comunicação: elementos do processo. **Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos.** Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. **Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais freqüentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal.** Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação. (2013).
- ▶ **SD 9:** Português Aplicado ao Direito: **Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica.** A organização do parágrafo. **Enunciação e discurso jurídico. Oratória.** (2013).

Figura 1 - RD: A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos mostra Pêcheux (2009), a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem: em Análise de Discurso, a seleção de sequências discursivas já é reveladora do encaminhamento de resultados do gesto analítico, pois esta seleção, concretizada em recortes da materialidade do *corpus* compreendido pelos documentos institucionais – PPCDs – do curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, já é resultado de um percurso de trabalho “em espiral” (PÊCHEUX, 2010, p. 312) que passa pela consideração das condições de produção, da interdiscursividade, da confirmação ou não de hipóteses, da busca extenuante das marcas linguísticas, entre outros componentes do método de análise da Análise de Discurso.

E no enredamento do trabalho “em espiral”, trazemos uma materialidade linguística que margeia o *corpus* de nosso estudo, está à deriva, é uma ausência-presença e é possível que contribua para ilustrar este núcleo temático:

Diagnosticada a mazela, põe-se a querela a avocar o poliglotismo. A solvência, a nosso sentir, divorcia-se de qualquer iniciativa legiferante. Viceja na dialéctica meditabunda, ao inverso da almejada simplicidade teleológica, semiótica e sintática, a rabulegênci a tautológica, transfigurada em plurilinguismo ululante indecifrável. Na esteira trilhada, somam-se aberrantes neologismos insculpidos por arremedos do insigne Guimarães Rosa, espalmados com o latinismo vituperante. [...] Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do “juridiquês” deve contemplar igualmente a magistratura, o ínclito Parquet, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do magistério das ciências jurídicas. (ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS, 2007, p. 4).

O título do texto do excerto acima citado é “Entendeu?” Este subsídio auxilia a problematizarmos indagações que nos inquietam neste percurso epistemológico: de que Língua Portuguesa se trata aqui? A língua imaginária (ORLANDI, 2009), com suas coerções e sistematizações? Que especificidades apresenta? A técnica, a língua útil para o trabalho? Que imaginário permeia ou sustenta a Língua Portuguesa para o profissional do segmento jurídico? Daquele que tem “lábia”? Que língua é fundamental para o profissional do Direito? Nossa proposta é ir (des)atando e (entre)laçando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito e, no entretecer destas considerações, indicar possíveis caminhos para estas questões. O que nos conforta, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso, é que a incompletude é constitutiva e que algumas questões permanecem em aberto e requerem novas e ulteriores discussões. Buscando a compreensão destes fios, parece-nos que há ressonâncias do século XVI: lemos em Mariani (2004, p. 75) que, naquela época, havia um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado, pois para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizavam um estágio avançado de civilização com base em uma única língua nacional gramatizada e escrita. Também ecoa de 1838 a forma histórica do sujeito social brasileiro que pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: “no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (ORLANDI, 2013, p. 202).

Neste enredamento, conforme os fios da memória e da historicidade dos cursos de graduação em Direito, a AMB, desde 2007, lançou uma campanha desafiadora para alterar a cultura linguística dominante da área do Direito e acabar com textos em intrincado juridiquês como o publicado acima. A importância da simplificação da linguagem jurídica é paradoxalmente “explicada” pelo emprego exagerado de expressões de difícil compreensão. Há um capítulo da obra (ORLANDI, 2013, p. 45) que traduz o “Juridiquês em (bom) português”, que apresenta várias páginas com expressões latinas que são empregadas pelos profissionais do Direito cotidianamente e os respectivos significados. Também, este mesmo capítulo, apresenta um rol de 114 expressões jurídicas explicadas. Trouxemos aqui o fragmento acima para contribuir com a questão que nos move e com as reflexões acerca de que imaginário de língua

emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa em um curso de graduação em Direito.

Se olharmos para o passado, observamos que, no Brasil, com o transcorrer dos séculos, foi construído imaginário de língua do segmento jurídico do bem dizer, da retórica persuasiva e convincente, da boa argumentação que remetem a estruturas, códigos e sistemas abstratos que não possuem relação alguma com a exterioridade. Tais imagens são presentificadas pelo excerto do texto da AMB, em pleno século XXI, é contemporâneo, não é um texto hermético, cheirando a pó, de séculos anteriores.

Uma das noções de língua da Análise de Discurso, conforme Orlandi (2009) e Lorenset (2013), é a de língua fluida, mutável, maleável, em constante (trans) formação e pela heterogeneidade constituída. Em sentido antagônico, contrariando esta fluidez, observamos a reprodução de discursos – como o esdrúxulo exemplo da AMB (2007) -, reduzindo a língua a um imaginário engaiolado por normas e restrições que acabam por amarrar um padrão de língua culta notadamente em relação à língua escrita, mais fácil de manter os padrões estanques e coercitivos, dito de outro modo, em que as mudanças não ocorrem de modo tão significativo quanto à língua falada. Nossa proposta aqui é discutir o fenômeno de manutenção do(s) discurso(s) que (re) produzem o imaginário de língua no/do Direito.

Temos a mesma ideologia de um imaginário de língua “ideal” sendo propagado por meio de discursos que (re)afirmam sua manutenção para assegurar a dominância daqueles que se beneficiam deste imaginário de língua. No percurso da historicidade, as Faculdades de Direito, inicialmente, Ciências Jurídicas, foram instituindo práticas que se foram repetindo para fortalecer o imaginário de língua do/no Direito que distancia, inibe e exclui o falante da língua que corre solta pelas ruas ou, como prefere Zandwaiss (2012), aprofundar as distâncias em relação às demais classes, útil à exclusão social dos “linguisticamente desaparelhados”, refratadas as condições concretas sob as quais ela funciona. Nesse sentido, de acordo com a autora (*Ibid.*) temos de considerar o fato de que um sujeito também é sujeito a partir do código que domina e se a “cartoralidade do Estado” transforma o plurilinguismo em monolingüismo, isso não ocorre sem consequências, pois o monolingüismo só pode ser representado a partir do imaginário de língua escrita.

E no movimento mais “em espiral” do que um vaivém pendular, vamos pontuando fios teóricos entrelaçados tanto com a historicidade quanto com a discursividade, corroborando o acima abordado, retomamos a reflexão de Pêcheux acerca de ‘Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados’ (PÊCHEUX, 2012, p. 86). Nesse sentido, para Mariani (2003), apoiada em Pêcheux (2009, p. 162), o imaginário linguístico é o lugar onde se encontra materializada a rede de paráfrases e formulações características de uma formação discursiva e “é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio enquanto ilusão necessária

de sua unidade” (MARIANI, 2003, p. 56). Sob esse prisma, as representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência vão se naturalizando na história: “é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias” (*Ibid.*, p. 60-61).

Neste sentido, a própria pesquisadora foi interpelada pelas redes parafrásticas do sempre-já-lá, a analisar as SDs 5 e 8, em *Signo: significante e significado*. Pela estabilização dos sentidos, inicialmente, entendemos como concepção sistêmica de língua de Saussure (2012), contudo, ao desnaturalizar a relação palavra-coisa, conforme Orlandi (2012, p. 78) e Pêcheux (2009, p. 162), desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser daquela maneira e não de outra, ousamos deslocar para possíveis outros teóricos, buscando constituir uma rede de famílias parafrásticas que remetem a outros dizeres. Para a Análise de Discurso, a supremacia do significante sobre o significado deve ser compreendida em referência a uma dada formação discursiva. Pêcheux (*Ibid.*, p. 164) retoma a questão do *significante*, pelas teorias de Lacan (1986;1998) e Althusser: (1985) o sujeito, quando diz “eu”, o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, agir, pensar: “não há naturalidade do significante” (*Ibid., loc. cit.*). Se Pêcheux releu Lacan, por sua vez, conforme lemos em Mariani (2003) fez uma releitura crítica do objeto da linguística como sistema de signos constituídos por significados e significantes e, sobre o significante afirmou: “se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento” (LACAN apud MARIANI, 2003, p. 63). Tecemos esta abordagem porque o PPCD que contempla este ementário não traz Saussure (2012) nem como bibliografia básica, tampouco como bibliografia complementar, abrindo então a possibilidade de se trabalhar este ementário, por exemplo, sob a óptica lacaniana, ou pecheutiana: pela interpelação do já-lá, estabilizamos o sentido e, assujeitados, estabelecemos uma relação imaginária tão-somente possível à teoria saussureana⁶.

Ainda nesta esteira da interpelação, de acordo com e Pêcheux (2009) e Mariani (2003), o sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. O sujeito sofre os efeitos da interpelação-identificação ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, capaz de dominar o seu dizer e julga-se livre para dizer o que quiser. Neste entretecer de qual imaginário de língua

6 Neste sentido de aclarar o porquê sublinhar, nas SDs 5 e 8, *Signo: significante e significado*, como análise pertinente à temática do imaginário neste RD6, de acordo com Zandwaiß (2012, p. 189), observamos que a construção de um imaginário, com evidências de que a língua seria uma realidade invariável, que permite representá-la por suas forças de imutabilidade pode ser identificada como um índice de alienação desde os pressupostos preconizados na obra *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (2012), onde as forças de imutabilidade é que sustentem a construção de um imaginário de língua nas ciências da linguagem.

emerge do intradiscurso⁷ dos ementários, não temos a pretensão de esgotar as análises de todas as materialidades linguísticas, mescladas, atravessadas, em coexistência nem sempre harmônica na heterogeneidade constitutiva. Negritamos os ementários da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador, nas SDs 1, *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal*; nas SDs 5, 7 e 8, *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal*; na SD 8, *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos*; na SD 9, *Formação de palavras*. O que está posto nestes ementários é o ensino de língua imaginária que Orlandi (2009) explica como construída por esquemas gramaticais rígidos, língua imaginária dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, sem falhas, sem fissuras, sem deslizes é o “correto” bem-dizer *versus* o “errado”, pressupõe o ensino tradicional, normativista, grammatical da língua.

Em nosso gesto epistemológico, alinhavamos também as SDs cuja predominância é a vertente de ensino com caráter instrumental, pragmático, tecnicista – a *techné*, nas SDs 2, 3, 6 e 9 em: *Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico*; na SD 7, *O discurso oral .Enunciação e discurso jurídico*; na SD 9, *Oratória*. São materialidades linguísticas que contribuem em muito para estabelecer e manter o imaginário linguístico do profissional do Direito, “de boa lábia”, persuasivo, com capacidade de boa argumentação. De acordo com Orlandi (2013, p. 68), “para ressoar é preciso forma material, a língua-e-a-história”. E nesse estudo em tela, a produção de sentidos se encontra inscrita numa rede de significantes “encarnados” (MARIANI, 2003, p. 68) historicamente, sofrendo os efeitos da tensão constitutiva do funcionamento da linguagem entre a paráfrase (já-dito antes, em outro lugar) e a polissemia (deslocamentos). E se as ressonâncias têm de ser materializadas, pontuamos a implantação dos cursos de Direito no Brasil e o prestígio dos profissionais da área porque o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras apontava, em seu bojo, que tinham de ter, dentre seis, pelo menos três cursos de graduação, entre eles, Direito. De acordo com autora (*Ibid.*), a determinação dos sentidos em termos históricos não deve ser entendida como cristalização eterna, pois, em sentido contrário à regularidade dominante do imaginário, nem a história, nem o inconsciente, nem a linguagem são imutáveis.

As materialidades linguísticas que auxiliam a construir e a manter um imaginário de língua no/do Direito, com ênfase bem mais no caráter textual e vestígios no caráter discursivo são: nas SD 4, 5, 7 e 8, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos*; nas SDs 5 e 8, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos. Coesão e coerência*; na SD 9, *A organização do parágrafo*; e, por fim, as SDs 3, 4, 6, 7 e 9, *Enunciação e discurso jurídico*. Este último

7 Segundo Pêcheux (2009, p. 153, grifo do autor), *intradiscurso* é o “[...] funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.”

ementário, sob o viés instrumental, pragmático, aparece aqui não só para contribuir com a materialidade da pista linguística de discurso, como também para exemplificar que as vertentes de ensino estão atravessadas nas significações, se mesclam, se sobrepõem. Se investigamos que imaginário de língua emerge do fio de discurso dos PPCDs de Direito da Unoesc Xanxerê, há evidências de um imaginário de língua sob as teorias da enunciação, da linguística textual, da interação e da AD, o imaginário de escrever bem, correto, com os elementos coesivos e coerentes contemplados. Imaginário!

Para Pêcheux (2009), na perspectiva discursiva, só é possível falar em imaginário com recurso ao simbólico, ao inconsciente e à ideologia. O simbólico é a possibilidade da constituição do imaginário. O imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação. O real, o simbólico e o imaginário são três registros distintos e fundamentais da realidade humana. Para a tessitura das reflexões de imaginário, trazemos o nó borromeano, formado por três anéis ou três círculos: Simbólico, Imaginário e Real. É a tripartição estrutural que, conforme Venturini (2008, p. 115), foi por Lacan concebido para mostrar a relevância e a interdependência entre uma e outra noção. Os três registros entrelaçam-se e coexistem, em relação de dependência direta entre si, ou seja, um não pode existir sem o outro: se um desses anéis fosse retirado, os outros ficariam soltos e perderiam a ligação que lhes é constitutiva. Foi em 1974 /1975 que Lacan se dedicou à questão dos três registros que compõem o funcionamento da cadeia significante: do real, do simbólico e do imaginário (na notação lacaniana, RSI, respectivamente). Nesse sentido, o Real define-se como impossível de ser simbolizado, impossível de ser transformado em discurso; o Simbólico entra em relação com o real e é responsável pelas transformações do sujeito e do discurso; o Imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação.

Sobre a distinção entre real e imaginário, Orlandi (2012 p. 74) afirma que o “real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido”. Em sentido antagônico, no imaginário “temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição” (*Ibid., loc. cit.*). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam. “A demanda de que a língua não seja equívoca: esfera imaginária em que aquilo que permite satisfazer a demanda não tem outro alicerce além da própria demanda” (MILNER, 2012, p. 19).

Pelo posto nos ementários das SDs analisadas no RD, comprehende-se a língua como não sendo uma, inflexível, invariável, mas como fruto multifacetado, determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. No segmento jurídico, o estudo da língua demanda de um olhar concomitante à sociedade, conforme vimos a campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB – que preconiza a simplificação da linguagem do Direito com o objetivo inequívoco de aproximar o cidadão leigo do Judiciário. Esta inserção no ementário do componente curricular, de certa forma, contraria o que evidenciamos inicialmente, quando a SD8 prescreve a

vertente de ensino com caráter reparador, como postura que tende a compreender a língua como um sistema de signos sujeitos à correção, a dicotomia ‘certo x errado’, ao normativismo, tendência que ainda impera no cenário educacional contemporâneo. Entendemos que o componente curricular Produção de Textos, da SD8, comprehende os conhecimentos da língua e abarca as principais teorias da área, que dão conta de enfocar a língua(gem) sob pontos de vista distintos, porém não excludentes, apenas diferenciados, tendo por base seu recorte científico e seu entendimento acerca de linguagem, língua, sujeito e sociedade.

4 | CONCLUSÃO

Compreendemos com Bunzen (2011, p. 887) que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. Nas sequências discursivas analisadas e materializadas nas regularidades do quadro que abarca todos os ementários de componentes curriculares de ensino de língua de Direito da Unoesc, evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre vertentes de ensino e concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PIETRI, 2007, p. 263).

Ancoramo-nos em Orlandi (2013) para mostrar aqui, nessa relação de universidade com o ensino de língua, essa oscilação contínua, essa imprecisão pedagógica que vai da erudição, da arte, da capacidade de instrumentação da vida intelectual à valorização do espírito ou à normatização do uso social ou ainda da afirmação de uma nacionalidade: intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre ‘*empeiria*’ e ‘*tekhné*’. Em que conhecimento e arte, ciência e saber se entrelimitam, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros. (ORLANDI, 2013, p. 239).

Com a autora (*Ibid.*), retomamos a compreensão de que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática*, *aprende para ser especialista* e *aprende para ser artista da palavra, como orador*, pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores. Com Pêcheux (2010, p. 314), deixamos em aberto a indagação: como conceber o processo de uma AD numa interação “em espiral”, combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de (des)construções de questões, de estruturações de

redes de memória e de produções da escrita? “Ousamos” pensar que, nessa direção, alinhavamos aqui, neste artigo, entrecruzamentos de séries textuais da materialidade linguística dos ementários da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, com as (des) construções de questões que inquietam a pesquisadora, buscando compreensão nas condições de produção, nas redes de memória discursiva da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A escrita deste estudo veio “escandir” este processo de uma Análise de Discurso “em espiral” produzindo um “efeito de interpretação” (*Ibid.*, *loc. cit.*) que, conforme Pêcheux, já é uma tomada de posição.

E neste enredamento de imaginário de língua no/do Direito, efetuamos algumas considerações acerca do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa neste curso e pontuamos que as reflexões estão abertas, instigando novas pesquisas e discussões, pois, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso, entre inícios e reinícios, vamos edificando “instâncias de saber”. (Nunes, 2011). Por derradeiro, com Lorenset (2014) pontuamos a reflexão: “é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ousar pensar por si mesmo,” (PÊCHEUX, 2009, p. 281) assim, ousamos desejar que a construção deste *corpus* e as reflexões aqui produzidas possam contribuir para suscitar olhares de outros pesquisadores acerca deste objeto de investigação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. **O judiciário ao alcance de todos**: noções básicas de juridiquês. 2. ed. Brasília: AMB, 2007.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.
- BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.
- CAMARGO, M. J. P. **Ensino de português em cursos superiores**: razões e concepções. (2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.
- FERREIRA, M. C. **Glossário de termos do discurso**. (Org.). Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.
- LACAN, J. **O seminário**. Livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954. Trad. Bety Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- _____. **O seminário**. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LORENSET, R. B. C. **A noção de língua para a análise de discurso**. In: *Unoesc & Ciência* – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2013.

_____. **Componente curricular de língua portuguesa em curso de direito**: uma análise de ementários. In: *Unoesc & Ciência* – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 2014.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

_____. Subjetividade e imaginário linguístico. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

_____. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

NUNES, J. H.. Uma revista de Língua Portuguesa: divulgação de saberes e silêncios. In: SHONS, Carme Regina; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs.). **Língua, escola e mídia**: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.

ORLANDI, E. P.. **Terra à Vista** - discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULO FILHO, P. **A revolução da palavra**: uma visão do *homo loquens*. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1987.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 307-315.

_____. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria, RS: Editora da UFMS, 2013, p. 39-48.

PIETRI, E. de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Curriculum sem**

Fronteiras, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental: Editora 34, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHONS, C. R.; DAGNEZE, C. S. Trapaceando a língua no governo Médici: um estudo sobre o imaginário de língua pelo jornal O Pasquim. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 11, n. 1, Tubarão, SC, p. 37-57, jan./abr. 2011.

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino**: discurso de entremedio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê**. (1999) Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê, 2000.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2003.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2004.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2005.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2007.

_____. Reitoria. **Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no Campus de Xanxerê**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC: Unoesc, 2012.

_____. Reitoria. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc, 2013.

VENTURINI, M. C. **Imaginário urbano**: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2009.

ZANDWAIS, A. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 175-191.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: SENTIDOS DO DIGITAL

Katia Cristina Schuhmann Zilio

Universidade do Paraná
Contestado (UNC)
Curitibanos SC

RESUMO: Este trabalho tem por objeto de estudo o discurso sobre a tecnologia e seu “uso” e de como está materializado em documentos que regem a educação nacional, a partir do documento Diretrizes Curriculares Nacionais; a educação catarinense, no documento Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); e a lei que rege o funcionamento dos laboratórios de informática nas escolas brasileiras, chamada de ProInfo. No gesto de leitura e interpretação, mobilizamos dispositivos teóricos que podem ajudar na discussão e compreensão do que é visível no texto e no discurso e o que sofre apagamento. Tomamos o termo ‘Tecnologia’ e seus derivados a fim de responder à pergunta: qual o lugar da tecnologia no processo educativo indicado pelos documentos analisados? Na contradição da realidade educacional, entre o real e o ideal, o discurso da tecnologia povoa o imaginário como a resolução de problemas. Há, com a tecnologia, o efeito de sentido de modernização das Escolas, e isso inclui o uso da tecnologia e a força do contexto sócio-histórico que reserva mais ao discurso da modernização do que à ação propriamente dita. A garantia de uso não é garantia de aprendizagem, no

entanto é, talvez, a possibilidade de sentido de construção da autonomia, no contexto digital, a partir da prática, da reflexão, do uso. Os sentidos dispostos dão conta que o papel que o Estado toma para si é o de provedor, e também apaga o sentido de que não há responsabilidade além de prover, não há reflexão ou ação empreendedora de construção de autonomia do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Análise de Discurso. Escola.

ABSTRACT: This study aims to study the discourse about technology and its “use” and how it is materialized in documents that govern the national education, from the document National Curriculum Guidelines; the education of Santa Catarina, in the document Curricular Proposal of Santa Catarina (2014); and the law governing the operation of computer labs in Brazilian schools, called ProInfo. In the gesture of reading and interpretation, we mobilize theoretical devices that can help in the discussion and understanding of what is visible in the text and discourse and what suffers erasure. We take the term ‘Technology’ and its derivatives in order to answer the question: what is the place of technology in the educational process indicated by the documents analyzed? In the contradiction of the educational reality, between the real and the ideal, the discourse of technology populates the imaginary as the

resolution of problems. There is, with technology, the sense-effect of modernization of the Schools, and this includes the use of technology and the strength of the socio-historical context that reserves more to the discourse of modernization than to the action itself. The guarantee of use is not a guarantee of learning, but it is perhaps the possibility of the construction of autonomy, in the digital context, from practice, reflection and use. The willing senses realize that the role that the State takes for itself is that of provider, and also erases the sense that there is no responsibility beyond providing, there is no reflection or entrepreneurial action to build autonomy of the subject.

KEYWORDS: Technology. Discourse Analysis. School

Este texto se refere a um dos capítulos da minha tese de doutorado em Ciências da Linguagem na qual investiguei “O processo busca pesquisa na internet gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola”.

O trabalho quer verificar que discursos sobre a tecnologia e seu “uso” estão materializados em documentos que regem a educação nacional, a partir do documento Diretrizes Curriculares Nacionais; a educação catarinense, no documento Proposta Curricular de Santa Catarina e a lei que rege o funcionamento dos laboratórios de informática nas escolas brasileiras, chamada de ProInfo. A pergunta que fazemos para iniciar a reflexão é: qual o lugar da tecnologia no processo educativo indicado pelos documentos analisados?

Foi necessário entender o funcionamento dos laboratórios de informática das escolas, como eles eram estruturados, de que forma funcionavam, como as escolas “ganhavam” os equipamentos e como eram usados.

A primeira informação que tivemos foi de que os laboratórios eram regidos por uma lei chamada ProInfo, pela portaria 522 de 09 de abril de 1997, que criou o Programa Nacional de Informática na Educação. Essa portaria apresenta 4 artigos e um parágrafo único que informa sobre a criação do programa, as ações que serão desenvolvidas pela secretaria de educação a distância a qual fixará critérios e operacionalização do programa.

A importância do digital aparece no nome do programa, grafado com letra maiúscula o ‘p’ e o ‘í’ da palavra ProInfo, dando a entender que se trata de um programa de informática, na sigla já vemos o apagamento daquilo outro que o programa e seu nome apontam: “nacional e educação”.

Essa portaria é normatizada somente em 2007, por um decreto, o de número 6.300 de 12 de dezembro que intenta garantir o “uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação”. Enquanto na Portaria 522 o nome do programa é Programa Nacional de Informática na Educação, no Decreto 6.300 ele se transforma em Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Pensamos que não só o nome sofre alterações, mas também há o alargamento do termo informática tomado num sentido mais geral como “tecnologia”.

De acordo com o portal do MEC, “para participar do ProInfo, a Escola deve

apresentar à coordenação estadual do programa, na Secretaria de Educação do estado, um projeto político-pedagógico de uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação e formalizar o compromisso de prover a infra-estrutura para o adequado funcionamento dos núcleos”.

O programa é responsável pela doação e instalação de computadores nas Escolas públicas de educação básica, as quais passam a contar com a assistência dos NTEs (núcleos de tecnologia educacional).

Nesse decreto apresentam-se os objetivos do ProInfo que são seis, mas chamo a atenção para dois deles:

II- fomentar a melhoria do processo de ensino aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

IV- contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade Escolar e a população próxima às Escolas;

Os sentidos figuram juntos e correspondem às situações discursivas que incluem a necessidade de modernização das Escolas e isso inclui o uso da tecnologia e a força do contexto sócio-histórico que reserva mais ao discurso da modernização do que à ação propriamente dita.

Gomez (2004) afirma que “a educação no contexto digital deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história” (p. 23). Então é necessário mais do que acesso; a garantia de uso não é garantia de aprendizagem, no entanto é, talvez, a possibilidade que pode oferecer-se ao sentido de construção da autonomia no contexto digital a partir da prática, da reflexão do uso. Os sentidos dispostos no artigo primeiro dão conta do papel que o Estado toma para si de provedor, e também apaga o sentido de que não há responsabilidade além de prover, não há reflexão ou ação empreendedora de construção de autonomia do sujeito.

E sobre a inclusão digital que é também abordada neste texto, essa estratégia aponta o próprio sistema capitalista: uma discussão que sofre silenciamentos e apagamentos apontando vestígios de que o acesso à tecnologia pode acontecer, visto que o Estado ancora programas com esse objetivo.

Para nós, a relação imediata do uso com a melhoria na educação traz o efeito de sentido de a tecnologia como uma das aliadas e, talvez, na atualidade, a possível redentora dos problemas que assolam a escola. Entendemos que o acesso somente não garante a inclusão digital e, por consequência, a melhoria do processo ensino aprendizagem.

A inclusão digital, pensamos que excede ao uso da máquina, do instrumento. Não é certamente o saber usar, mas convoca um uso para o que Rasia afirma serem “saberes que não são da ordem dos botões e teclas a serem comandados” (2011, p. 93).

É necessário pensar que a inclusão digital e o uso de tecnologia na escola é

tema recorrente nos documentos que regem a educação.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013 e “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino” (BRASIL, 2013, p. 04).

Nosso olhar para esse documento é direcionado às questões da tecnologia e de como ela é apresentada e abordada nesse texto, por isso buscamos, na leitura, verificar o termo ‘Tecnologia’ e suas variações textualizados, principalmente, no capítulo que aborda a educação básica que inclui a Educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam-se em 562 páginas, das quais selecionamos 201 páginas, procurando analisar discursivamente o funcionamento do termo ‘Tecnologia’ (ou suas possíveis variações) no documento norteador da educação nacional. Não nos detivemos em analisar o documento em si, mas sim o funcionamento do termo e seus efeitos no discurso da educação.

O primeiro trecho que apresenta o termo “tecnologia (p. 25), abre discussão para além dela:

Por outro lado, enquanto a Escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades Escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (grifo do documento).

O texto apresenta o termo tecnologia relacionando-o à história e evolução de materiais de apoio à aprendizagem, articula-o com a possibilidade do moderno e exemplifica isso com alguns comportamentos típicos de alunos jovens. A tecnologia é denominada ferramenta, mas a sua exemplificação se intensifica na tecnologia assistiva e no desenvolvimento de linguagens. O texto ainda ampara e torna paralelas a biblioteca, a rádio, a televisão e a internet, como se todos estivessem na mesma textualidade: a digital. Reconhecemos que, de uma forma generalizada, todos são

tecnologia, mas não estão paralelos no que diz respeito ao uso ou à forma de existência. Entendemos que garantir o acesso não seja suficiente para o desenvolvimento da interatividade virtual e, ainda pensamos, que o termo “infraestrutura tecnológica” incluiu o ‘acesso’ como possibilidade, para que as tecnologias citadas fossem utilizadas na escola como entrada para a modernidade.

Não podemos negar a atualidade dos termos empregados no texto, o que pode demonstrar uma preocupação com a não utilização da tecnologia pela Escola atual, sentido que pode ser depreendido pelo início do parágrafo “a Escola se prende às características de metodologias tradicionais” quase significando uma condenação quando do não uso de tecnologia para a aprendizagem. O fato de a segunda parte do excerto ser redigida em negrito também reflete a importância que o documento atribui à tecnologia na educação. A naturalização do sentido de “moderno” atribuído ao termo tecnologia confirma o mecanismo dessa naturalização. Como indica Tfouni (2010. p. 223) “[...] um mecanismo (ideológico) de naturalização dos sentidos, que captura o sujeito, e que pode atualizar-se na língua através da escolha de um léxico”.

Nas páginas seguintes o termo reaparece, na intenção de valorizar “a ciência e a tecnologia” novamente o termo é paralelo a outro que abraça muito mais conhecimento e contradiz a expressão anterior de tecnologia como ferramenta, pois a coloca no mesmo patamar que a ciência, como se ela mesma já o fosse. E ainda mais à frente paralleliza a cultura, a arte, a ciência à tecnologia: “Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma Escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano Escolar, desde o início da Educação Básica.” (p. 26).

De acordo com Pêcheux (2009) “o caráter material do sentido - mascarado por sua evidência transparente para o sujeito - consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas” (p.146) a que o autor atribui duas teses. A primeira tese desenvolvida dá conta de que o sentido de uma palavra ou de uma expressão não existe em si mesmo, isto é não há sentido somente no termo tecnologia, mas o sentido é determinado pelas posições de quem as emprega e as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionam o enunciado à educação e à prática pedagógica. Não entendemos então o termo tecnologia por si só, na sua literalidade, mas no âmbito das formações ideológicas que o determinam neste documento.

No item que diz respeito à Formação básica comum e parte diversificada, encontramos a tecnologia como articuladora:

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, (grifo do documento) imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à Escola conseguir:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a

sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena; [...]

V – compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem (p.33, grifo nosso).

No primeiro trecho, escrito em negrito no documento, a presença da tecnologia como elemento de transversalidade, isto é de convergência entre os níveis de ensino, possibilita uma leitura humanizadora da tecnologia, bem como atribui a ela a responsabilidade de articulação entre eles e com eles. Acreditamos que pensada deste modo, a tecnologia se alarga para além de ferramenta, pois o seu papel na educação delineia-se na perspectiva de independência, e, por outro lado como elemento aglutinador dos níveis, conteúdos, etc. Isso ainda se cristaliza no trecho negritado por mim, pois afirma que “os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem”.

Logo adiante, vemos que no item Etapas da Educação Básica há o subitem Educação Infantil e Ensino Fundamental e não há qualquer menção à tecnologia. O termo retorna quando se aborda o subitem Ensino Médio:

2.5.1.3. Ensino Médio

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e **tecnológicos** presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (grifo nosso) (p. 39).

É importante compreender que a sua aparição de termos que se referem à tecnologia oferece debate quando intensifica ou simplifica ou ainda cristaliza pré-construídos acerca da tecnologia e sua relação com a leitura e a escrita. Um exemplo disso está contido à página 111, na qual há uma vigorosa explanação sobre o comportamento dos jovens e sua relação com as imagens, afirmado que é pelo motivo de estarem muito íntimos das imagens que o trabalho com a linguagem escrita de caráter argumentativo (que, de acordo com o texto das Diretrizes é em que se baseia a cultura da Escola) fica mais difícil.

Discordamos do documento quando apresenta de forma reducionista, que o desinteresse pela leitura e pela escrita são oriundos somente dessa conjuntura atual. Mas entendemos que a argumentação realizada teve o intento de colocar nos ombros da Escola a inclusão digital assim como expressa o excerto: “novos desafios se colocam, pois, para a Escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos”.

O documento também reconhece, nesta mesma página, a importância da formação dos professores: “[...] é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso de tecnologias da informação e comunicação, e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos”. Isso é também abordado por Rasia (in Grigoletto, 2011, p. 85): “Em que pese a rápida multiplicação de oferta e procura de suportes tecnológicos para escrita e comunicação em geral, significativa parcela da população brasileira ainda não tem acesso a esses meios, por razões econômicas”. Na contradição da realidade educacional, entre o real e o ideal, o discurso da tecnologia povoa o imaginário como a resolução de problemas. Essa imposição de sentidos relativos à tecnologia nos põe a pensar, à luz de Pêcheux (2009), que a produção de sentido é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito e ainda que essa imposição de sentidos que se materializa no texto do documento, se realiza pela identificação do sujeito com sentidos produzidos como evidentes (p. 238), relativos, neste caso, à presença da tecnologia nos processos de aprendizagem.

A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Com relação à Proposta Curricular de Santa Catarina, (doravante PCSC), tomaremos como referência o documento de 2014, advindo de um processo coletivo de construção e revisão chamado Atualização da PCSC, de cuja elaboração participamos. O processo de Atualização da PCSC efetivou-se com a participação de um grupo de produção que integrou, em cinco encontros presenciais, professores e servidores da rede pública estadual, que foram selecionados a partir de inscrição, em edital público, divulgado na plataforma tecnológica, a qual serviu também como suporte para videoconferências e participação de todos os profissionais que porventura não estivessem no grupo de produção. Houve também acesso, na plataforma, a textos complementares, aos textos de outras versões da PCSC e às Web conferências, em espaços denominados salas.

Percebe-se, já no histórico acima, que a presença da tecnologia parece ser aspecto importante a ser levado em consideração quando se pensa em educação. A presença de profissionais de todas as regiões do Estado, bem como a modalidade de participação *on line* possibilitou discussão interativa.

Tomamos, novamente, o documento, não na sua integralidade, mas nos pontos em

que enfoca o uso da tecnologia na Escola. O documento que materializa a atualização da PCSC apresenta 190 páginas organizadas em duas seções: 1- A Educação Básica e Formação Integral e 2- As Contribuições das Áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral.

No texto da PCSC, mais precisamente no capítulo 1 Educação Básica e Formação Integral, há menção à tecnologia por meio de termos que dela derivam como “inclusão digital” (p. 25), que indica, de forma superficial, uma relação à Educação Integral, e que está em relação paralela, no texto, ao acesso à saúde, ao esporte e à cultura.

Sabemos que as necessidades básicas não incluem a tecnologia e seu acesso, mas tomado dessa forma, no documento, paralelo às outras, pode-se entender que é, sim, uma necessidade no mesmo grau de importância que saúde, esporte e cultura.

A primeira menção ao termo “tecnologia” pode ser observada na seção 1.1 -Percorso Formativo, localizado às páginas 31 a 49. Nesse trecho, há o histórico da PCSC e seus pressupostos, a estruturação do trabalho pedagógico bem como as contribuições do percurso formativo na perspectiva do desenvolvimento humano. Não há referência à tecnologia, mas o texto aponta a internet:

É mister que a Escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos **diferentes modos de produção característicos da internet**. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da Escola. (SANTA CATARINA, 2014.pág 49, grifo nosso)

Considerar os modos de produção característicos da internet já viabiliza, pensar na tecnologia e supor sua existência no âmbito pedagógico considerando possível aulas na Escola que valorizem os saberes na sua multiplicidade, incluindo também o digital, enquanto artefato cultural. Pensamos que as condições de produção deste documento (PCSC) possibilitaram discussões que mostram as angústias de uma Escola de século XIX para alunos do século XXI. Considerar a textualidade digital como uma das que podem e devem fazer parte daquelas que ampliam conhecimentos significa por um lado, o primeiro passo para uma modificação que já acontece na sociedade e, que a Escola não quis ver durante muito tempo, e por outro lado, apresentar a proposta, como se essa prática já se constituísse na Escola, como outra qualquer.

A seção 2 trata das Contribuições das áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral e apresenta uma breve introdução para indicar as subseções seguintes. A primeira é a Área de Linguagens que é textualizada da página 97 à 136 e abrange os componentes de área: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de Libras e Línguas Estrangeiras.

A primeira menção à tecnologia é realizada na página 102, em forma de exemplo: “manipulação estética de material digital” e parece denotar naturalização do termo

e do exemplo, pois não há explicação subsequente ou nota de rodapé. Esse termo vem arrolado como atividade que auxilia “a fazer, compreender e aprender em Arte durante o processo formativo”. O documento leva em consideração o digital na Escola ou fora dela já que o contato com o dito material digital pode ser realizado tanto na Escola como em outros espaços, porém o aparecimento da expressão toma como transparente o uso da tecnologia no espaço da Arte.

A tecnologia é tomada como exemplificação logo a seguir, em que aparece, no âmbito da Educação Física, como componente curricular da área de linguagens, os jogos virtuais:

Outro aspecto marcante da cultura contemporânea é a forte presença dos jogos virtuais e das tecnologias digitais de Informação e Comunicação, que podem ser compreendidas sob diferentes óticas. Tais tecnologias produzem mudanças na cultura e nas relações intersubjetivas e impactam no cotidiano Escolar, reivindicando novos olhares para o trabalho na Educação Física. Tem-se, nesse cenário, eventual empobrecimento da relação do sujeito com o seu corpo, por conta de experiências sempre mediatisadas dos jogos virtuais e das tecnologias: de algum modo o universo virtual leva a uma perda da relação imediata do sujeito com o movimento, ocasionando a diminuição da prática corporal na atualidade. (SANTA CATARINA. 2014, p.104).

Logo em seguida, no parágrafo posterior, há menção sobre o uso de redes sociais relacionando-as como inerente à subjetividade compreendendo que não é justo negar os jogos eletrônicos e a tecnologia para ainda reiterar que a Escola não pode negligenciar os jogos eletrônicos e o mundo virtual. A relação com os jogos é reiterada no âmbito da Educação Física e não há qualquer referência à tecnologia dos jogos virtuais com relação à Arte e às Línguas, quer sejam adicionais, materna ou a Língua Portuguesa. Nesse mesmo trecho, os exemplos de termos relacionados à tecnologia reafirmam as relações que o texto quer estabelecer com o leitor do documento (o professor). Logo a seguir a tecnologia é apontada como ferramenta:

É preciso compreender o potencial dessas ferramentas no processo de formação que acontece no universo Escolar. Crianças e adolescentes convivem dentro desse universo e, para eles, o uso de redes sociais, jogos em rede, *blogs*, *microblogs* e afins, é inerente ao processo de constituição da sua subjetividade. Negar os jogos eletrônicos e as tecnologias no processo de formação humana que acontece na Escola seria uma postura infrutífera, uma vez que não possibilitaria reconhecer e permitir aos estudantes desenvolver formas de relação com elas diferentes daquelas presentes no universo não-Escolar.

Cabe reiterar que os jogos eletrônicos e o mundo virtual não podem ser negligenciados pela Escola, que o professor deve estar engajado ao seu tempo, procurando se valer dessas ferramentas para potencializar seu trabalho docente e dialogar com o universo cultural de crianças, adolescentes e jovens. De forma paralela ao ensino de uma determinada prática corporal podem-se apresentar aos estudantes jogos eletrônicos que problematizem tal prática, bem como discutir criticamente a importância desses jogos na cultura contemporânea, o que seguramente é questão pertinente a todos os componentes curriculares. (SANTA CATARINA, 2014, p. 104)

Assumir a negligência da educação quanto aos jogos digitais e, ainda, que há necessidade de engajamento do professor para usar os jogos a fim de problematizar

a prática corporal de movimento é reafirmar o DP na responsabilização do professor, na constatação de que há negação tanto dos jogos eletrônicos quanto da tecnologia na Escola.

É necessário pensar que a dimensão lúdica que propõe o jogo (virtual ou não) aponta para uma possível presença do lúdico num discurso predominantemente autoritário, para muito além da disciplina de Educação Física. Cabe ainda dizer que, não vimos disposto, no texto do documento, o caráter discursivo da linguagem, pois nos exemplos dados houve preocupação de reiterar o que a Escola já propõe (exemplo disso é a citação acima que relaciona jogos à Educação Física). Isso nos leva a considerar que a tecnologia e a sua presença na Escola pode não significar nada além daquilo que nela já há.

Os dois parágrafos subsequentes continuam a tratar da temática e incidem diretamente na prática do professor de Educação Física. Chamamos a atenção do leitor deste texto para as expressões “negar”, “postura infrutífera”, “negligenciados” que são descritas no trecho acima como marcações de um lugar da tecnologia na Escola. Parece, no entanto, que a via de entrada é novamente a da imposição, considerando os termos empregados no texto. A força do DP não está simulada neste trecho, mas, ao contrário, escancara a posição de necessidade da tecnologia presente e discussões sobre ela na Escola. O término do trecho acima estende o compromisso primeiramente dado à Educação Física, aos outros componentes curriculares numa reiteração garantida pelo termo “seguramente” e, ainda, “potencializar o trabalho docente”. A tecnologia funcionaria na Escola como um elemento “a mais” que deixaria o processo mais dinâmico e talvez essa reafirmação tão eloquente é que põe dúvida de como o leitor (professor) pode entender as propostas do que o documento julga ser importante. No que diz respeito ao gesto de leitura e interpretação que ampara essa prática descrita na PCSC, entendemos que o discurso sobre o moderno, a modernidade na Escola é fortemente amparado pelo uso da tecnologia. Pensemos que o deslocamento do olhar diz respeito não à tecnologia em si, mas à postura do professor, principalmente ao discurso impetrado pelo DP. Entendemos a tecnologia como uma possibilidade pedagógica, no entanto é textualizada como apenas um instrumento. Há um efeito de modernidade no discurso textualizado no documento, que ampara a manutenção do DP.

Na página 106, o termo ‘tecnologia’ é associado à mídia, para novamente exemplificar, mas, nesse caso, sobre as interações que as Línguas estrangeiras ou adicionais (termo usado neste documento) podem favorecer tanto presencial “quanto através da tecnologia e da mídia”. Braga (2004, p. 158) colabora com a discussão que empreendemos aqui quando afirma “[...] a interatividade do material digital favorece usos bastante particulares, uma característica que pode contribuir para situação de ensino aprendizagem”. No entanto, entendemos que a simples presença, como já dissemos em outras partes desta tese, não garante essa interatividade: é necessário pensar sobre ela para que possamos esboçar sua entrada na Escola de forma a

atualizar o debate sobre o seu uso.

A presença onipotente da tecnologia vem acalorar o debate sobre o futuro da Escola, das atividades escolares descontextualizadas e, principalmente, da presença de inúmeras formas de comunicação e uso da linguagem na contemporaneidade que não são presentes na Escola. Ainda que por força de uma proposta curricular, o professor vê, nesse documento, a discussão da prática pedagógica inserida num contexto do contemporâneo, do atual.

Na página 118, a expressão “possibilidades tecnológicas” é usada como exemplo também para incentivar uma incursão no Museu do Louvre e acesso a repertórios musicais. Logo em seguida, na página 119, as tecnologias e recursos tecnológicos são termos empregados quando se exemplifica sobre os gêneros do discurso no processo inclusivo.

A explicação das relações entre oralidade e escrita e o uso da tecnologia são relacionadas à adequação do uso da língua, que para o discurso tem relação com o interdiscurso: o que se pode dizer. Entendemos que o termo ‘adequação’ pode ser mais facilmente relacionado às situações de uso da língua. A exaustiva exemplificação de situações que amparam e justificam a presença da tecnologia dentro da Escola, com uso em atividades chamadas Escolares, quer marcar a presença do contemporâneo, do atual relacionando o velho (das práticas chamadas tradicionais) e o novo, e a tecnologia marca fortemente esse novo contexto no qual a Escola se pretende inserir atualmente.

A área de Ciências Humanas abrange a subseção 2.2 (p. 139-152), porém é somente na página 149 que há a primeira menção a tecnologias da informação e comunicação como estratégia a ser utilizada no processo de ensino. Logo adiante (p.151), as TDIC (em sigla) são citadas dentre um rol de atividades de registro, como uma das possibilidades. No término dessa subseção (p. 152), as estratégias de trabalho nessa área do conhecimento são pormenorizadas, mas não há citação de termos relativos à tecnologia.

A subseção 2.3 apresenta a área de Ciências da Natureza e Matemática (p. 155-172). Logo na página 157, afirma-se que:

O desenvolvimento da linguagem de caráter científico, tecnológico e matemático se dá em exercícios de diferentes modalidades: oral, escrita, corporal, imagética e sonora, mediada por diferentes metodologias que resultem na produção autoral dos sujeitos da aprendizagem. (2014, p. 157)

Queremos chamar a atenção para o entrecruzamento de linguagens disposto no excerto acima, advindo de uma área do conhecimento considerada mais “dura” e que, no entanto, considerou a prática autoral como possibilidade de produção no processo de ensino aprendizagem. Mesmo que a produção autoral não corresponda àquilo que entendemos em AD como autoria (efeito de autoria), é importante pensar que um termo derivado de autoria-autoral- aparece no documento PCSC na subseção que não a das Linguagens, mas fazendo referência a elas.

As TDICs são retomadas na página 166, numa relação com a área de Física, relacionando- de às atividades experimentais e aos laboratórios, de forma rápida e imprecisa. E são retomadas na página 170 e na 171, acentuando a importância dos laboratórios com acesso à internet como “fonte de inúmeros registros experimentais reais ou virtuais”, ampliando o olhar para a “prática de observações experimentais, em laboratórios formais ou em gravações visuais de experimentos em diferentes mídias” (pág 170), para logo depois afirmar que: “Aliás nada substitui verificações de situações reais”, e cita-se como exemplo o convívio com espécies vivas em ambiente natural.

As três subseções do documento PCSC 2014 que correspondem às áreas do conhecimento de Linguagens, de ciências Humanas e de Ciências da Natureza e Matemática apresentam posições distintas com relação à tecnologia e sua presença na Escola. Enquanto a área das Linguagens aborda o uso da tecnologia a partir principalmente de exemplos de como fazer esse uso relacionando as disciplinas de Arte, Educação Física e Línguas, a área das Ciências da Natureza a Matemática confere à tecnologia um uso relacionado basicamente à experiência, sem dar muita ênfase a uma atuação mais consistente do aparato tecnológico para aprofundar questões científicas. A área de Ciências Humanas não mostra, no texto, muitas possibilidades de uso da tecnologia para o trabalho pedagógico, reduzindo-a a exemplos ou estratégia. Acreditamos que isso não reduz nem impede o seu entendimento. Observa-se a textualização dos termos relacionados à tecnologia sempre do lugar da atividade, pressupondo que não há esse lugar e, caso já exista, o documento o reafirma.

Na área de Linguagens, a aparição do termo conjugado a exemplos de possíveis posturas/ atividades é bastante regular. Essa regularidade permite ao leitor do documento interpretar a tecnologia como que fazendo parte das atividades rotineiras da Escola. Essa regularidade nas formulações que tomam o termo ‘tecnologia’ ou seus derivados nos move a interpretar o discurso ainda no âmbito do DP. Todavia, é importante considerar que, ao explicitarmos as relações estabelecidas entre o termo Tecnologia e seus afins e a Proposta Curricular de Santa Catarina 2014, pretendemos mostrar a urgência em permitir não somente a entrada da tecnologia na Escola, mas sim compreender que outras materialidade textuais podem abrigar e aconchegar conhecimentos a serem debatidos e aprendidos na Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abordam as questões referentes ao uso da tecnologia como instrumento para o fazer pedagógico. Ambos os documentos consideram a tecnologia uma marca da contemporaneidade e, como tal, ainda com muitas lacunas a serem refletidas. Quanto ao ProInfo, podemos afirmar que a tecnologia aparece como marca da modernização do processo educacional. A disseminação do uso pedagógico das tecnologias de informação é estabelecida no texto a fim de

garantir o acesso à tecnologia. Por isso a ênfase nos equipamentos e nos exemplos é tão importante a esse texto.

Na perspectiva de proposta e de diretriz, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto a Proposta Curricular de Santa Catarina, oferecem, de certa forma, um outro olhar para os educadores no que diz respeito à tecnologia, para nós no entanto, o entendimento alarga-se para o discurso da tecnologia.

Gallo (2013) afirma que podemos pensar que, “o homem e a máquina, na instância do simbólico, já não tem uma nítida separação.”(p.286), mas entendemos que quando falamos em tecnologia, não nos referimos ao aspecto físico, a equipamentos, número de computadores, acesso à internet, que representa um dos aspectos da tecnologia, ou seja, o aspecto empírico. Quando falamos em tecnologia, referimo-nos às condições de possibilidade de textualização e discursivização. Condições determinadas diferentemente, pois uma textualização não passa somente pela escrita articulada de forma verbal, mas pela modalidade digital o que envolve uma série de determinações materiais. Então, para nós, tecnologia também é uma textualidade, não é só meio ou instrumento assim como vemos tratado nos documentos analisados aqui.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa e ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro, RJ. Lucerna, 2004. p. 144-162.

BRASIL. **Decreto nº 6300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.** Domínio Público, Brasília, 1997. Disponível online em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em 29 fev. 2016.

GALLO, Solange Leda. Discursividade *online*. In. INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 199-208.

GOMEZ, Margarida V. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

PECHÉUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

RASIA, Gesualda dos Santos. Considerações acerca do letramento digital. In. GRIGOLETTO, Evandra. DE NARDI, Fabiele Stockmans. SCHONS, Carme Regina. (Org). **Discurso em rede.** Recife: Editora Universitária, 2011. p. 79-93.

SANTA Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

TFOUNY, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura:** questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAPÍTULO 16

DAS PÁGINAS LITERÁRIAS À EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA: UMA VIAGEM N'O CARRO DOS MILAGRES DE BENEDICTO MONTEIRO

Priscila Ferreira Bentes

Universidade Federal do Pará
Belém - Pará

RESUMO: O conto *O carro dos milagres* de Benedicto Monteiro é uma narrativa tecida no percurso e no movimento da fé que compõem uma manifestação religiosa, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. O enredo é um guia que nos permite realizar uma caminhada pelas ruas de Belém no dia da grande procissão. Como viajantes dessa jornada nos armamos com o plano da cidade, não por meio de registros ou descrições, mas pela essência literária dos lugares que estão interligados a uma história, a um passado e a uma identidade que tornam a narrativa mais atraente, pois revelam uma experiência vívida e dialética com a modernidade latente e com o passado ativo. Literatura e antropologia aliam-se e expressam os símbolos religiosos na narrativa como elementos que realizam um elo entre o passado histórico, uma identidade cultural, uma religião e um *ethos* que se envolvem e se entrelaçam com a fisionomia imagética citadina. Estas minúcias promovem um constante reconstruir dos objetos-sujeitos que nos propomos a contemplar. Manifestações provocativas que nos fazem investigar como o conto *O carro dos milagres* de Benedicto Monteiro é uma forma de

representação literária do simbolismo religioso, com o objetivo de compreender esta narrativa como recurso antropológico e expressão da religião como sistema simbólico cultural. Para tal discussão utilizamos a obra de Walter Benjamin (2006), Clifford Geertz (1989), Willi Bolle (2000), Jacques Le Goff (2003) e Stuart Hall (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Benedicto Monteiro. Literatura. Antropologia. Amazônia.

ABSTRACT: The short novel *O carro dos milagres* of Benedicto Monteiro is a narrative woven in the obstacle course and the faith movement that comprise a religious manifestation, the Círio de Nossa Senhora de Nazaré. The plot is a guide that allows us to perform a walk through the streets of Belém on the day of the great procession. As travelers that journey, we are armed with the plan of the city, not by records or descriptions, but the literary essence of places that are connected to a story, a history and an identity that makes the narrative more attractive, because they reveal a vivid experience and dialectic with modernity and the past active latent. Literature and anthropology combine and express the religious symbols in the narrative as elements that carry out a link between the historical past, a cultural identity, a religion and an *ethos* that engage and intertwine with the physiognomy imagery

city. These details promote a constant rebuilding of objects-subject that we propose to contemplate. Provocative demonstrations that make us investigate how the short novel *O carro dos milagres* of Benedicto Monteiro is a form of literary representation of religious symbolism, with the goal of understanding this narrative as anthropological feature and expression of religion as a symbolic cultural system. For this discussion we used the work of Walter Benjamin (2006), Clifford Geertz (1989), Willi Bolle (2000), Jacques Le Goff (2003) and Stuart Hall (2005).

KEYWORDS: Benedicto Monteiro. Literature. Anthropology. Amazon.

1 | CONVITE AO PEREGRINAR

Benedicto Monteiro nos deixou um guia, um pequeno livro de contos intitulado *O Carro dos Milagres*; são sete contos, o primeiro deles leva o mesmo nome do livro, um título bastante chamativo. Com um toque da curiosidade e atenção ao detalhe, percebemos uma fonte de conhecimento e investigação, dirijamo-nos a ela. As páginas amarelas formam uma sintaxe, são marcas do tempo que nos remetem aos aspectos do estudo benjaminiano, a marca do tempo é a ruína que está em confluência com o fragmento do presente que revelam traços de uma história e no nosso caso, de uma literatura intensa (SARLO, 2013).

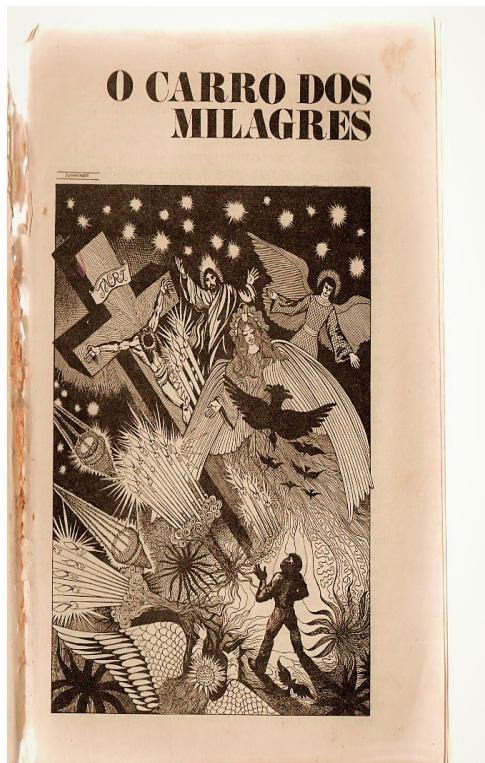


Figura 1: Ilustração do conto *O carro dos milagres*

Fonte: Livro *O carro dos milagres*

Temos o trajeto que iremos percorrer e um companheiro, o comadre Miguel, protagonista do conto *O carro dos milagres*. O caminho e o comadre nos convidam a uma verdadeira saga, colocar uma oferenda - um pequeno barco de miriti (material

proveniente da fibra do buritizeiro) - no carro dos milagres na procissão do Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém, a capital paraense.



Figura 2: Brinquedos de miriti à venda durante o Círio de Nazaré

Fonte: Foto de Priscila F Bentes



Figura 3: Promesseiro com barco de miriti no Círio de Nazaré

Fonte: Foto de Priscila F Bentes

Antes de seguirmos viagem neste enredo, precisamos estar munidos de uma espécie de estado à parte da onda de promesseiros, barulho e caos que possam atrapalhar nossa jornada, que sejamos um anônimo, porém aberto a novas experiências como o espírito do flâneur, atento aos detalhes e às experiências que irão emergir pelo trajeto da Catedral Metropolitana de Belém até a Basílica Santuário de Nossa Senhora de Nazaré.

A rua conduz o flâneur em direção a um tempo que desapareceu. Para ele, qualquer rua é íngreme. Ele vai descendo, quando não em direção às Mães, pelo menos rumo a um passado que pode ser tão mais enfeitiçante por não ser seu próprio passado, seu passado particular. Entretanto, este permanece sempre o tempo e a infância. Mas por que o tempo de sua vida vivida? No asfalto sobre o qual caminha, seus passos despertam uma surpreendente ressonância. A iluminação a gás que recai sobre o calçamento lança uma luz ambígua sobre este duplo chão (BENJAMIN, 2006, p. 461- 462).

Envoltos pelo ambiente urbano, iniciamos a caminhada. Como viajantes desta jornada nos armamos com o plano da cidade, não por meio de registros descritivos, mas, pela essência narrativa dos lugares que estão (inter)ligados a uma história, a um passado, a uma identidade que se tornam mais atraentes, pois revela uma experiência vívida, dialética, com a modernidade latente e com o passado ativo, um tanto confuso pelos moldes de uma modernidade que exige - e promove - uma fusão de identidades e de experiências (ROUANET, 1993).

Olhemos a multidão a se formar ao nosso redor no largo da Sé ao lado do protagonista, ele é o personagem principal deste enredo amazônico e também o narrador, e nós somos os seus ouvintes, “Olhe comadre, nem quero lhe contar a triste sina deste meu barco a vela feito de tala de miriti. Eu trouxe ele mas foi pra colocar no Carro dos Milagres” (MONTEIRO, 1980, p. 18). Ele nos conta que veio ao Círio pagar uma promessa, depositar um pequeno barco feito de miriti no carro dos milagres, promessa feita por sua “mãe velha” que intercedeu a Nossa Senhora do Retiro pela vida do filho e que, se sobrevivesse à tempestade das águas, levaria a promessa para a procissão,

Tive que correr terra – o senhor pensa – pra cumprir dita promessa. E trazer com minhas próprias mãos, esta veleira copiada da finada canoa que o vento e a água reduziram a fanico na contracosta da Baía do Marajó. Só este criado seu escapou são e salvo por obra e graça de Deus e de Nossa Senhora de Nazaré. Já não digo, do forte vento, nem da furiosa chuva, nem da medonha água, que se colaram com a noite e o raio, pra fazer aquele poder de inferno no meio do caminho que a gente tinha que passar. A água não tem cabelo. E a triste noite era tão lisa e desconforme, que a lua, as estrelas, a brisa andavam escondidas nos escuros escaninhos dos horizontes sem fim (MONTEIRO, 1980, p. 18).

Olhamos para o pequeno barco nas mãos do comadre, percebemos na voracidade de sua voz a força das ondas que o levaram a cumprir “dita” promessa, o som da sua voz ansiosa e atarantada expressa bem a fúria da baía daquela noite,

Aí então, foi que surgiu a promessa deste barco. A rede foi cortada, o barco foi talhado, dias e dias armado e desarmado, assinzinho como o senhor está vendendo: de pano de rede e tala de miriti. Todos dizem: que a minha vida, é o milagre desta promessa. Porque os outros tripulantes da canoa bateram o pacau. E devem de andar pelos cafundós do Judas servindo de comida pra piranha nos peraus dessa imensa baía.

Agora o senhor veja: abaixo de Deus e Nossa Senhora, foi meu finado irmão e minha velha mãe com sua promessa, que salvaram este-um, que está contandozinho esta história aqui em riba desta canoa ancorada na lama deste cais. Mas o senhor acha então, que só estes três tragos de cachaça que nós bebemos dá mesmo, no duro,

pra fazer esta maior e dificultosa travessia? Minha mãe me disse que eu tinha que botar este barco com as minhas próprias mãos no Carro dos Milagres. Vigie só - tem que ser, meu compadre – no carro andando, no meio de todo o povo e nos pés da Virgem de Nazaré (MONTEIRO, 1980, p. 19 - 20).

Transportamos das memórias, do tempo psicológico que justifica a promessa de nosso compadre para o tempo presente, para a procissão, o badalar dos sinos parece um despertar para nos prepararmos para a caminhada, “Mas quando dei por mim, chegava gente de todos os lados: com-pouco a praça estava cheia. Os sinos das igrejas começavam a tocar” (MONTEIRO, 1980, p. 20). Mas pensemos na tormenta das águas da baía e do pequeno barco que rememoram aquela noite. Percebemos que as águas angustiantes se revelam para nós como um elemento simbólico de expressão religiosa, comunicam-se de uma forma interessante com o nosso olhar e lança nossa compreensão para um detalhe talvez ignorado, mas que chama nossa atenção, este desvio de olhar que revela uma nova perspectiva nos interessa, pois estamos a peregrinar como detetives em busca dessas pequenas singularidades da história que nos é revelada na produção literária (ROUANET, 1993).

2 | OS SÍMBOLOS NA CAMINHADA

Atentos ao movimento dos fiéis por entre as ruas seguindo a berlinda, pensamos também no movimento das águas que o compadre nos retratou, tal semelhança era a do movimento da baía com o das pessoas que formavam a multidão. Ruas apinhadas, pessoas as quais seguem um único ritmo e uma só força, a força da fé, parece até que nós somos o barco que atravessa a tormenta, aqui atravessamos o turbilhão nas águas. Interessante notarmos que a água possui três significados simbólicos: fonte de vida, meio de purificação e centro de regenerescência (CHEVALIER et al., 2000).

As águas, massa indiferenciada, representando a infinidade dos possíveis, contêm todo o virtual, todo o informal, os germes dos germes, todas as promessas de desenvolvimento, mas também todas as ameaças de reabsorção. Mergulhar nas águas, para delas sair sem se dissolver totalmente, salvo por uma morte simbólica, é retornar às origens, carregar-se, de novo, num imenso reservatório de energia e nele beber uma força nova: fase passageira de regressão e desintegração, condicionando uma fase progressiva de reintegração e regenerescência (CHEVALIER et al., 2000, p. 15).

Na religião cristã, a água é (re)nascimento para a vida religiosa; vemos que o protagonista “renasce” das águas naquela noite de fúria, até mesmo porque “nas tradições judaica e cristã, a água simboliza, em primeiro lugar, a origem da criação” (CHEVALIER et al., 2000, p. 16).

A água se torna o símbolo da vida espiritual e do Espírito, oferecidos por Deus e muitas vezes recusados pelos homens.

Jesus retoma esse simbolismo no seu diálogo com a samaritana: *Aquele que beber da água que eu lhe darei não terá mais sede... A água que eu lhe darei se tornará nele fonte de água a jorrar em vida eterna* (João, 4, especialmente versículo 4).

Símbolo, antes de tudo, de vida no Antigo Testamento, a água se tornou, no novo, símbolo do Espírito (*Apocalipse*, 21).

Jesus Cristo se revela Senhor da água à samaritana (João, 4, 10). Ele é a fonte: Se alguém tiver sede, que venha a mim e se desaltere (id., 7, 37-38). Como do rochedo de Moisés, a água jorra do seu seio e, na cruz, a lança fará correr sangue e água do seu flanco aberto. É do Pai que flui a água viva, comunica-se pela humanidade de Cristo ou, ainda, pelo dom do Espírito Santo, que, conforme, o texto de um hino de Pentecostes, é **fons vivus** (manancial de água viva), **ignis caritas** (fogo de amor), **Altissimi donum Dei** (dom do Altíssimo) [...].

A água viva, a água da vida se apresenta como um símbolo cosmogônico. E porque ela cura, purifica e rejuvenesce, conduz ao eterno.

(CHEVALIER et al., 2000, p. 16 - 18, grifo do autor).

Também não esquecemos o barco, a nossa promessa. O personagem nos atém a um objetivo: colocar a oferenda no carro dos milagres. Se as pessoas a nossa volta são a representação das águas, nós somos o barco que está à deriva, mas é conduzido pela fé, combustível que alimenta nossas engrenagens e fortifica-nos para realizarmos a travessia, as águas são uma provação à fé inabalável.

A vida presente também é uma navegação perigosa. Desse ponto de vista, a imagem da barca é um símbolo de **segurança**. Favorece a travessia da existência, como das existências [...].

Na tradição cristã, a barca dentro da qual os crentes ocupam seus lugares a fim de vencer as ciladas deste mundo e as tempestades das paixões é a Igreja. A esse propósito, pode-se evocar a Arca de Noé, que é a prefiguração da Igreja. *Existe prazer*, dizia Pascal, *em estar num navio batido pela tempestade, quando se tem a certeza de que ele não naufragará*. (CHEVALIER et al., 2000, p. 122, grifo do autor).

O nosso compadre faz esta comparação entre a fé e o barco, a multidão e as águas,

Já tive olhando pro carro parado no Largo da Sé, bem em frente à Catedral. Estava vazio de milagres, porque ainda era no lusco-fusco da manhã. O Carro, a-modo, representava um barco. O Tinhoso, o Demo, estava figurado em forma de veado. Um cavaleiro correndo atrás do cujo, freava o animal no espaço, cai-não-cai do precipício. A Santa aparecia meia pregada no céu, entre raios de ouro luzindo no estandarte. E queria-porque-queria salvar o cavaleiro de cair no abismo. Abismo que também figurava como água, água que era mar, que era rio, era igarapé, tendo uma canoa em terrível perigo de se afundar (MONTEIRO, 1980, p. 20).

O protagonista apresenta uma nova cena que tem três figuras, a “Santa”, o “cavaleiro” e o “Demo”, (re)apresentados pelo carro dos Milagres da procissão. Tais personagens rememoram o primeiro milagre realizado por Nossa Senhora de Nazaré; estas três palavras são um despertar para um tempo longínquo que se faz presente e está representado em um dos vitrais da Basílica de Nossa Senhora de Nazaré (VITRAIS DA BASÍLICA, 2013).



Figura 4: Carro dos milagres do Círio de Nazaré

Fonte: Site ciriodenazare.com.br

Ao contemplarmos o vitral, vemos Nossa Senhora no alto dos céus, um cavaleiro e seu cavalo à beira de um abismo e um veado caindo no abismo. O vitral retrata o milagre de dom Fuas Roupinho, fidalgo português que foi salvo da queda de um abismo, graça concedida pela Virgem de Nazaré no século XII. Roupinho saiu para caçar e tentou capturar um veado, mas se perdeu no meio da floresta, ele avistou o animal e acreditou que iria apanhá-lo, no entanto, o fidalgo estava bem próximo à queda de um abismo. Tamanho medo da morte e perigo da queda fizeram o fidalgo interceder à Nossa Senhora de Nazaré para que o salvasse, com as mãos estendidas ao céu, Roupinho percebe que as patas do cavalo estancaram. Após o milagre concedido, o fidalgo tornou-se propagador da devoção à Virgem em Portugal (SERRÃO, 2016).



Figura 5: Vitral da Basílica de Nossa Senhora de Nazaré

Fonte: Revista Vitrais da Basílica

Em Belém, a devoção à Nossa Senhora de Nazaré chegou no século XVII,

quando o caboclo Plácido encontrou uma imagem da Virgem nas margens do igarapé Murucutu - na mesma localização onde está hoje a Basílica de Nazaré. Plácido recolheu a pequena imagem para sua casa, mas no outro dia percebeu que ela não estava mais lá, que já havia retornado ao mesmo lugar onde o caboclo a tinha encontrado no dia anterior. Esse fato se repetiu diversas vezes, até que o Governo recolheu a imagem e Plácido, já devoto da Virgem, construiu uma capela no local em que encontrou a imagem (ROCQUE, 2001).

Essa contextualização histórico-cultural amplia os nossos sentidos para uma compreensão da cidade sob a perspectiva literária na medida em que nos tornamos peregrinos e analisamos o espaço no qual se vive o enredo, especificamente as ruas que compõem o trajeto do Círio e as edificações que marcam o início e o final da procissão como a Catedral da Sé e a Basílica de Nossa Senhora de Nazaré. Para nós o que se revela é uma convicção, uma expressão, um espírito do lugar que dialoga com a cidade. As marcas da temporalidade não são esquecidas, já que um lugar não exprime sua essência sem estar arraigada a um tempo e a um espaço. A interação com a cidade nos cede contextos históricos e marcas que promovem o nosso pensar e repensar que se revela tanto no habitante quanto na própria cidade (PINHO, 2015).

3 | NO LIMIAR DA LITERATURA E DA EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA

Nestes termos, nossa jornada indica que os símbolos católicos se manifestam de modo expressivo na metrópole amazônica, constituindo elementos dialógicos que nos permitem realizar um elo entre um passado histórico (LE GOFF, 2003), uma identidade cultural (HALL, 2005), uma religião e um *ethos* (GEERTZ, 1989) que se envolvem e se entrelaçam com a fisionomia imagética citadina (BOLLE, 2000). Esses elementos promovem um constante construir e reconstruir destes objetos-sujeito que nos propomos a contemplar. Manifestações provocativas que nos fazem conceber o conto *O carro dos milagres* como uma forma de (re)apresentação do simbolismo religioso e de percepção da religiosidade amazônica.

Percebemos uma mensagem - ou mais - que se expressa nesta narrativa tecida no percurso e no movimento da fé que compõem uma manifestação religiosa como o Círio de Nossa Senhora de Nazaré.

Ao questionamento sobre a validade de pensarmos em uma obra literária como expressão do simbolismo religioso e marco antropológico, podemos dizer que habitamos em Santa Maria de Belém do Grão Pará, em que desde o seu nome a cidade reflete e remete a uma identidade religiosa católica; suas primeiras construções arquitetônicas foram uma igreja e um forte conhecido como Forte do Presépio, as habitações começaram a surgir e o complexo foi nomeado como Feliz Lusitânia, sendo este consagrado à Nossa Senhora de Belém, daí o nome e a consagração da terra conquistada pelos portugueses à Senhora de Belém (ROCQUE, 2001).

Entendemos que pensar a religião expressa nas folhas do conto de Benedicto Monteiro é também pensar a configuração identitária do belenense através do relato e da experiência que acompanham Miguel e sua vivência no Círio de Nazaré. Essa relação do personagem com o espaço se revela para nós como um caminho com marcas que transformam o entendimento do eu com a cidade, da cidade que se reflete no evento que também se reflete e se revela no ser. Nesse contexto caótico, emerge uma variedade de experiências e sentidos (VELHO, 2010).

Este peregrinar por entre os mais diversos romeiros, presenciando-se a fé cristã, é uma proposta que foge à percepção turística da cidade de Belém, por isso, fundamentamos o primeiro passo nos estudos benjaminianos da cidade, que revelaram a - verdadeira - Paris do século XIX por meio da figura do flâneur, apropriando-nos do seu aspecto que “evoca” a cidade (BENJAMIN, 2006), cidade que, para muitos ignorada ou não observada revela a sua história que também é revelada nas ruas em que passa a procissão do Círio. Já em relação à história e ao simbolismo, teremos como fundamento a religião, compreendida como sistema cultural simbólico, que se expressa, nesta proposta, na figura do romeiro, na procissão e na arquitetura da Basílica; elementos estes que configuram o *ethos*, refletem o modo de vida na perspectiva de religião, conforme Geertz (1989).

4 | O FINAL DA PEREGRINAÇÃO

A peregrinação literária pela cidade de Belém com aporte antropológico é fundamental para o entendimento de termos como cidade, identidade, literatura, religião. Esta proposta de estudo teve como intuito lançar um novo olhar sobre as pesquisas na área de Letras, especificamente nos estudos literários; pretendemos instigar contribuições à literatura como registro material da história do homem e de sua cultura, assim como para uma compreensão de cunho antropológico em que a cidade e a religião apresentados no conto *Carro dos Milagres* de Benedicto Monteiro revelam-se na Belém contemporânea ao mesmo tempo em que a revelam.

Na perspectiva cultural, os símbolos têm a capacidade de estabelecer intensas e longas disposições e motivações no ser humano, fato esse observado na narrativa de Monteiro na figura do promesseiro que, ao se dispor colocar a pequena oferenda no carro dos milagres, expressa a emoção de proximidade do humano com o divino, a concretização e reafirmação do milagre da vida concedido a Miguel. O símbolo concreto, físico, perceptível ao fiel traduz o mundo e o modela a ponto de instigá-lo a crer nele, nas peculiaridades da própria religião como habilidades, capacidades, hábitos que produzem uma espécie de “caráter crônico” ao modo de vida do ser (GEERTZ, 1989). Na narrativa, Miguel e sua canoa na procissão não pagam apenas a promessa, mas fundamentalmente materializam a força da fé, que é “crônica” de tantos amazônicas os quais encontramos na procissão.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O flâneur. In: _____. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006(a). P. 461-498.
- BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- CHEVALIER, Jean et al. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Trad. Vera da Costa e Silva et al. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- GEERTZ, Clifford. A Religião Como Sistema Cultural. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989 (a). P. 65 – 91.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.
- MONTEIRO, Benedicto. O carro dos milagres. In: _____. **O carro dos milagres**. 5 ed. Rio de Janeiro: PLG Comunicação, 1980. P. 17 – 39.
- PINHO, Relivaldo. **Antropologia e Filosofia: experiência e estética na literatura e no cinema da Amazônia**. Belém: Ed. Ufpa, 2015.
- ROCQUE, Carlos. **História geral de Belém do Grão-Pará**. Belém: Distribel, 2001.
- ROUANET, Sérgio. **A razão nômade: Walter Benjamin e outros viajantes**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- SARLO, Beatriz. **Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo**. Trad. Joana Melo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.
- SERRÃO, Vitor. Iconografia da Senhora da Nazaré na Arte Luso-Brasileira: o ciclo seiscentista do pintor Luís de Almeida no Santuário de Nossa Senhora da Nazaré. **Revista Camões**, Lisboa, n. 25, p. 79 – 87, jan. 2016.
- VELHO, Gilberto. Metrópole, cosmopolitismo e mediação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 33, p. 15 – 23, jan/ jun 2010.
- VITRAIS DA BASÍLICA. Belém: Gráfica Delta, 2013.

DA CAMÉLIA AO MANDACARU: RELEITURAS DO PERFIL DE UMA CORTESÃ

Margarida da Silveira Corsi

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Letras Modernas, Maringá – Paraná

Gilmei Francisco Fleck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Departamento de Língua e Literatura de Língua
espanhola, Cascavel – Paraná

RESUMO: Este trabalho analisa a dialogia do romance *La Dame aux camélias* (1848), de Dumas fils em suas transposições: drama homônimo (1849) de Dumas fils; filme homônimo de Mauro Bolognini (1981); filme *Camille*, de George Cukor (1936); e ópera *Violetta (La Traviatta)* (1865), de Verdi/Piave/Duprez; e o romance de cordel A Dama das camélias em cordel, de Evaristo Geraldo (2010). Para a realização da análise comparativa da composição do perfil da protagonista nas referidas obras, nos embasamos na teoria da transtextualidade de Genette (1982), na dialogia de Bakhtin (1997), na intertextualidade de Samoyaut (2008), na teoria do teatro de Pavis (1996), na teoria do cinema de Jost (1989), e na teoria do cordel de Abreu (2004) entre outros. Assim, propomos averiguar em que sentido a composição do perfil da protagonista Marguerite Gautier/Violetta Saint Yv, nestas adaptações da obra de Dumas fils, em comparação ao perfil encontrado no hipotexto, conserva ou

amplia o tema da cortesã arrependida. Espera-se que este trabalho possa contribuir para desvendamento de algumas especificidades concernentes à retomada/ampliação do tema da cortesã arrependida, considerando que esta suposta ampliação está imbricada com a estrutura composicional, com o estilo dos autores, com o contexto sócio-histórico de produção e a esfera de circulação das obras, o que, a nosso ver, leva ao imbricamento das obras analisadas com o romance de partida e culmina na sua tradução para gêneros carregados de valores culturais, a exemplo do cordel que traz em sua estrutura composicional e em sua temática a essência da brasiliade.

PALAVRAS-CHAVE: literatura comparada, transposição, ressignificação.

ABSTRACT: This research aims to analyze the dialogism of the novel *La dame aux Camélias* (1848), by Dumas fils in the following transpositions: the namesake drama (1849) by Dumas fils; the namesake movie by Mauro Bolognini (1981) and the movie *Camille*, by George Cukor (1936); the opera *Violetta (La Traviata)* (1865), by Verdi/Piave/Duprez; and the cordel literature *A Dama das camélias* by Evaristo Geraldo (2010). To make the comparative analysis of the protagonist's profile in the mentioned books and movies happen, we use as theoretical support Genette's theory of

transtextuality (1982), Bakhtin's dialogism (1997), Samoyault's intertextuality (2008), Pavis's play theory (1996), Jost's cinema theory (1989), and Abreu's cordel literature (2004), among others. In this way, we intend to ascertain in which way the composition of the protagonist's profile, Marguerite Gautier/ Violeta Saint-Y, in these adaptations by Dumas fils, in comparison to the profile found at the hypotext, preserves or broadens the theme of the repented courtesan. We hope that this research can contribute for the revealing of some specificities related to the restored/broadening theme of the repented courtesan, considering that this supposed expansion is closely connected to the compositional structure, to the authors' style, to the social historical context's production and the area where the pieces circulated, which, in our point of view, leads to the interwoven of the analyzed pieces with the starting novel and peaks in its translation to genres filled with cultural values, such as the cordel literature that brings in its compositional structure and its theme the Brazilianness's essence.

KEYWORDS: comparativeliterature, transposition,resignification.

1 | INTRODUÇÃO

Bakhtin explicita seu conceito de dialogismo como “o produto da interação de dois indivíduos organizados [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112). A enunciação está relacionada à ideologia do grupo social, à época da produção do enunciado e às relações sócio-histórico-ideológicas do sujeito instituído como interlocutor do enunciado, sendo, nesse sentido, o dialogismo compreendido como diálogo entre os interlocutores, diálogo entre enunciados e diálogo entre discursos.

O termo “dialogismo”, na década de 60, foi traduzido como “intertextualidade” por Julia Kristeva (1969/1974). Apesar do reducionismo, que segundo Bezerra (2010), Kristeva impõe à obra do crítico russo (ao analisá-la como dinamização do estruturalismo e da psicanálise), é a partir de seus escritos que temos o surgimento do termo intertextualidade, o qual alavanca as pesquisas acerca do diálogo entre textos, rompendo no primeiro momento com a crítica das fontes.

A obra literária, como uma releitura de outras obras, traz à tona, com frequência, adaptações, transposições de sentido, de tema, de contextos, de personagens, retomando histórias, temas, gêneros, entre outros. Assim, as transposições da obra de Dumas *fils* podem ser lidas como reescrituras do romance, em que este seria o hipotexto e os outros seriam hipertextos provenientes do primeiro. Conforme afirma Samoyault (2008): “escrever é pois re-escrever ... Repousar nos fundamentos existentes e contribuir para uma criação continuada”(SAMOYAULT, 2008, p. 77).

Na perspectiva da reescrita, Genette (1982), analisa as “relações manifestas ou secretas”(SAMOYAULT, 2008, p.7) do enunciado literário com outros enunciados, a partir da transtextualidade: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade.

Dentre as categorias da transtextualidade, Genette explicita que a hipertextualidade,

categoria que trata da adaptação e da transposição de um enunciado para outro, é a relação que une o hipertexto ao seu hipertexto, por imitação ou transformação, dentro das quais encontramos a tradução, a transposição, entre outras. Genette (1982, p.16, grifos do autor, tradução nossa) define hipertexto como: “*J'appelle donc hypertexte tout texte dérivé d'un texto antérieur par transformation simple (nous dirons désormais transformations tout court) ou par transformation indidecte: nous dirons imitation*”. [todo texto derivado de um texto anterior por transformação simples (nós diremos doravante somente transformações) ou por transformação indireta: nós diremos *imitação*]. Transformação ou imitação que está relacionada a outros aspectos da textualidade, como a arquitextualidade, a intertextualidade, a paratextualidade e a metatextualidade.

Na relação hipertextual, o texto B (hipertexto) pode retomar o enredo, a estrutura composicional, o estilo, entre outros aspectos, do texto A (hipotexto); pode ainda ser uma adaptação do hipotexto para outro modo, chamada por Genette (1982) de transmodalização ou transformação modal, a exemplo da dramatização do romance de Dumas *fils* para o teatro, para a ópera e para o cinema; pode ser também uma versificação do hipotexto, a exemplo do que ocorre com a adaptação do romance de Dumas *fils* para a literatura de cordel.

Nossa análise abordará as transposições do romance para drama, ópera, filme e romance de cordel, respeitando os postulados de Genette (1982), mas considerando o gênero e sua estrutura composicional como elemento fundamental para a caracterização do perfil da protagonista, dentro do construto da temática da cortesã arrependida e regenerada pelo amor. Acerca disso, o próprio Genette afirma (1982, p.417, tradução nossa): “*il n'existe pas transposition innocente – je veux dire: qui ne modifie d'une manière ou d'une autre la signification de son hypotexte*” [não existe transposição inocente – eu quero dizer: que não modifica de uma maneira ou de outra a significação de seu hipotexto], reforçando nossa tese de que devemos considerar a dramatização inserida no conceito de gênero discursivo ou como um modo dos gêneros drama, filme, ópera. Assim também devemos considerar a versificação do romance de Dumas *fils* para o romance de Cordel de Evaristo Geraldo, sendo o verso uma característica do modo em que se apresenta o gênero romance de cordel, inserido na esfera do cordel.

Para exemplificar a análise comparativa da composição do perfil da protagonista Marguerite Gautier/ Violetta Saint-Yv, através da retomada da hipertextualidade na transposição do romance para drama, libreto, filmes e romance de cordel, escolhemos analisar o encontro amoroso dos protagonistas. A sequência da análise, pautada na dramatização e na versificação do hipotexto, segue a ordem cronológica de suas composições, partindo do romance romântico *La Dame aux Camélias*, de Dumas *fils*, passando pelo drama homônimo do mesmo autor, pelo libreto *Violetta – La traviata*, de Verdi/ Piave/Duprez, pelos filmes *Camille*, de George Cukor e o filme homônimo de Mauro Bolognini, e pelo romance de cordel *A dama das camélias em cordel*, de Evaristo Geraldo.

2 | ANÁLISE DA HIPERTEXTUALIDADE: DA CAMÉLIA AO MANDACARU

A narração dos fatos, no romance *La Dame aux Camélias*, começa quando o narrador-escrevente adquire o livro *Manon Lescaut*, do Abade Prévost, no leilão dos bens de Marguerite. Fato que o leva a conhecer Armand, o qual lhe narra sua história de amor com a Marguerite: “*C'est à peu près à cette époque de l'année et le soir d'un jour comme celui-ci que je connus Marguerite, me dit Armand, écoutant ses propres pensées et non ce que je lui disais*” [Foi mais ou menos nesta época do ano e na noite de um dia como este que eu conheci Marguerite, me disse Armand, escutando seus próprios pensamentos e não o que eu lhe dizia]. (DUMAS FILS, 1981, p.90, tradução nossa).

A definição de romance para Bakhtin retoma a importância da massa verbal, como objeto estético e arquitetônico, para a descrição de um acontecimento histórico ou social:

Le roman est une forme proprement compositionnelle de l'organisation des masses verbales. C'est par elle que se réalise dans un objet esthétique, la forme architectonique du «couronnement» littéraire d'un événement historique ou social, une variante de la forme du couronnement épique. [O romance é uma forma propriamente composicional de organização das massas verbais. É por ela que se realiza num objeto estético, a forma arquitetônica do ‘coroamento’ literário de um acontecimento histórico ou social, uma variante da forma do *coroamento épico*.] (BAKHTIN, 1997, p. 35, tradução nossa).

Durante a narração de Armand, este apresenta as cartas de Marguerite que possibilitam a apreensão de outros pontos de vista na obra: “*Armand [...], après m'avoir donné les pages écrites de la main de Marguerite. [...] Voici ce que je lus, et que je transcris sans ajouter ni retrancher aucune syllabe*” [Armand [ao Narrador-escrevente] Aqui está o que eu li, e que eu transcrevi sem acrescentar nem mudar nenhuma sílaba] (DUMAS FILS, 1981, p.230, tradução nossa). Nas cartas de Marguerite, temos a transcrição das palavras de M. Duval e, quando a heroína não mais pode redigí-las, Julie Duprat passa a redigi-las, descrevendo a Armand o sofrimento da heroína. Assim, as palavras de M. Duval estariam subordinadas ao ponto de vista de Marguerite, as de Marguerite ao ponto de vista de Armand; as palavras de Julie também estão subordinadas ao ponto de vista de Armand e as palavras de Armand ao narrador-escrevente, o qual apresenta os fatos ao leitor, formando uma *mise en abyme* na narração dos fatos.

A narração do encontro dos amantes começa com Armand relembrando as primeiras vezes que vira a heroína, na *place de la Bourse* e no teatro de *Variétés*. Segundo as palavras de Armand:

Elle était élégamment vêtue; elle portait une robe de mousseline toute entourée de volants, un châle de l'Inde Carré aux coins brodés d'or et de fleurs de soie, un chapeau de paille d'Italie et un unique bracelet, grosse chaîne d'or dont la mode commençait à cette époque. [Ela estava elegantemente trajada; usava um vestido

de musseline, com muitos babados, um xale da Índia com pontas retas bordadas de ouro e de flores de seda, um chapéu de palha da Itália e um bracelete, e grossa corrente de ouro que estava na última moda]. (DUMAS FILS, 1981, p.92, tradução nossa).

A elegância e a distinção descritas na primeira vez são reiteradas pelas vestimentas. Elementos que vão ser deixadas de lado quando Armand é apresentado à heroína, no teatro da *Opéra-Comique*. Seu amigo Ernest lhe previne: “*savez-vous à quelle femme je vous présente ? [...] c'est tout simplement a une femme entretenue, tout ce qu'il y a de plus entretenue*” [você sabe a que mulher eu te apresento? [...] é simplesmente uma cortesã, uma das maiores cortesãs]. (DUMAS FILS, 1981, p.94, tradução nossa), reiterando sua posição social em relação às outras mulheres da sociedade. Além das palavras do amigo, ele a encontra em atitude muito diferente da primeira visão: “*Quand j'entrai dans la loge, Marguerite riait aux éclats [...]*” [Quando entrei em seu camarote, Marguerite ria às gargalhadas ...]. As palavras do próprio Armand enfatizam as gargalhadas de Marguerite como um modo vulgar e impróprio a uma dama. Atitude que será a razão de sentir-se ofendido com a heroína: “*A peine eus-je fermé la porte, que j'ai entendis un troisième éclat de rire*” [Logo após eu fechar a porta, ouvi novas gargalhadas].(DUMAS FILS, 1981, p.96, tradução nossa). Em seguida, são novamente as palavras de Ernest que vão confirmar a impressão de Armand: “*Il ne faut pas vous tenir pour battu; seulement ne faites pas à ces filles-là l'honneur de les prendre au sérieux*” [Não se dê por vencido; não dê a esse tipo de mulher o prazer de chateá-lo]. (DUMAS FILS, 1981, p.96, tradução nossa). As palavras ditas no diálogo entre os amigos mostram a visão social acerca da posição da cortesã, que, apesar de aparentemente elegante, não deixa de ser apenas uma cortesã.

O contexto do início do enlace amoroso apresenta a cortesã protegida pelo velho duque e assediada pelo desprezado Conde de N., após voltar do tratamento de saúde em Bagnères. Na descrição do encontro na casa de Marguerite, o narrador-personagem-Armand permite que a heroína explique suas atitudes passadas: “*j'ai la mauvaise habitude de vouloir embarrasser les gens que je vois pour la première fois. [...] Mon médecin dit que c'est parce que je suis nerveuse et toujours souffrante*” [eu tenho o mau hábito de constranger as pessoas que eu vejo pela primeira vez. [...] Meu médico diz que é porque estou sempre nervosa e doente].(DUMAS FILS, 1981, p.106, tradução nossa). Ela justifica a maneira que o tratou e enfatiza sua doença como causa de seus erros. Neste momento, o narrador-personagem também lhe permite explicitar o desprezo que ela sente pelo conde de N.: “*Que cet imbécile de Comte est ennuyeux!*” [Esse imbecil do conde é tedioso!].(DUMAS FILS, 1981, p.109); e mostra como a doença, apesar de maltratá-la, lhe atribui certa beleza nos gestos e na aparência: “*Sa maigreur même était une grâce*” [Sua magreza mesmo era uma graça] (DUMAS FILS, 1981, p.109, tradução nossa); e de como Armand a vê, enfatizando a imagem da inocência: “*Il y avait dans cette femme quelque chose comme de la candeur*” [Havia nesta mulher alguma coisa como a candura].(DUMAS FILS, 1981,

p.109, tradução nossa) ; mas também a independência de seus atos: “*Il y avait encore chez Marguerite de la fierté et l’indépendance*” [Havia ainda em Marguerite o orgulho e a independência].(DUMAS FILS, 1981, p.110, tradução nossa). A descrição revela um traço da construção ambígua do perfil da protagonista: da candura à independência. A longa conversação entre Armand e Marguerite mostra sua franqueza em relação à sua posição social: “*Il y a longtemps que j’en ai fini, moi, avec la chasteté*” [Faz muito tempo que eu abandonei a castidade].(DUMAS FILS, 1981, p.111, tradução nossa). Após passar mal e se refugiar, a postura da heroína se altera. Ela passa a ser descrita como uma mulher frágil e vulnerável: “*Marguerite, très pâle et la bouche entrouverte, essayait de reprendre haleine*” [Marguerite, muito pálida e a boca entreaberta, tentava retomar o fôlego]. (DUMAS FILS, 1981, p.114, tradução nossa). Da fragilidade, ela passa a demonstrar consciência de sua posição social, ao afirmar: “*Si je me soignais, je mourrais. Ce qui me soutient, c’est la vie fiévreuse que je mène*”. [Se eu me curasse, eu morreria. O que me sustenta é a vida efervescente que eu levo]; e acrescenta que não tem razões para preservar a própria vida e que sua posição social lhe reserva a solidão: “*Puis, se soigner, c’est bon pour les femmes du monde qui ont une famille et des amis ; mais nous, dès que nous ne pouvons plus servir à la vanité ou au plaisir de nos amants, ils nous abandonnent*” [Além disso, se curar é bom para as mulheres da sociedade que tem uma família e amigos; mas nós, desde que não podemos mais servir à vaidade ou ao prazer de nossos amantes, eles nos abandonam].(DUMAS FILS, 1981, p.115, tradução nossa). Após Armand lhe propor curá-la com seu amor, ela lhe responde: “*Une femme nerveuse, malade, triste, ou gaie d’une gaieté plus triste que le chagrin, une femme qui crache le sang et qui dépense cent mille francs par an, c’est bon pour un vieux richard comme le duc, mais c’est bien ennuyeux pour un jeune homme comme vous*” [Uma mulher nervosa, doente, triste, ou alegre de uma alegria mais triste que a tristeza, uma mulher que cospe sangue e que gasta cem mil francos por ano, é bom para um velho rico como o duque, mas é tedioso para um jovem como você]. (DUMAS FILS, 1981, p.117, tradução nossa). A consciência de sua condição e de sua posição social se confirma na sequência da conversação: “*venez me voir, nous rirons, nous causerons, mais ne vous exagérez pas ce que je vaux, car je ne vaux pas grand-chose. [...] vous avez besoin d’être aimé, [...]. Prenez une femme mariée*”. [venha me ver, nós riremos, conversaremos, mas não exagere no valor que me dá, pois eu não valho muita coisa. [...] você precisa ser amado, [...]. Tenha uma mulher casada]. (DUMAS FILS, 1981, p.118, tradução nossa). A sugestão de tomar uma mulher casada como amante comprova que a heroína questiona a postura da sociedade que a condena. Oposto a esta visão realista dos fatos, Armand a vê com indulgência e amor, acreditando que ela deve ser salva de seus próprios atos, conforme se percebe nas palavras citadas a seguir:

Ce mélange de gaieté, de tristesse, de candeur, de prostitution, cette maladie même qui devait développer chez elle la sensibilité des impressions comme l’irritabilité des nerfs, tout me faisait comprendre que si, dès la première fois, je ne prenais

pas d'empire sur cette nature oublieuse et légère, elle était perdue pour moi. [Esta mistura de alegria, tristeza, candura, prostituição, mesmo esta doença que devia desenvolver nela a sensibilidade das impressões como a irritabilidade dos nervos, tudo me fazia entender que se, desde a primeira vez, eu não dominasse essa natureza ingrata e leviana, ela estaria perdida para mim]. (DUMAS FILS, 1981, p.118-119, tradução nossa).

As palavras alegria, tristeza, candura, prostituição, doença, sensibilidade, irritabilidade, natureza ingrata e leviana compõem a visão de Armand sobre a heroína e mostram traços ambíguos de sua personalidade, definindo-a como uma cortesã que não tem controle sobre seus atos, sua saúde ou sobre seus desejos. As palavras da heroína e de Armand já citadas acima, apesar de reiterarem algumas destas características, complementam seu perfil, lhe atribuindo características como: independência e consciência de sua posição social.

Acerca de sua posição a própria heroína afirma: “*Je ne suis ni une vierge ni une duchesse*”. [Eu não sou nem uma virgem nem uma duquesa].(DUMAS FILS, 1981, p.120, tradução nossa). Acerca de sua independência, ela acrescenta: “*Eh bien, si vous me promettez de faire toutes mes volontés sans dire un mot, sans me faire une observation, sans me questionner, je vous aimeraï peut-être [...]. je veux être libre de faire ce que me semblera*”. [Muito bem, se você me prometer fazer todas as minhas vontades sem dizer uma palavra, sem fazer nenhuma observação, sem me questionar, quem sabe eu o amarei [...]. Eu quero ser livre para tudo o que eu quiser]. (DUMAS FILS, 1981, p.121, tradução nossa). Ela ainda demonstra que conhece as atitudes dos homens e que preza sua independência: “*Les hommes [...] demandent à leur maîtresse compte du présent, du passé et de l'avenir même.[...]. Si je me décide à prendre un nouvel amant maintenant, je veux qu'il ait trois qualités bien rares, qu'il soit confiant, soumis et discret*”. [Os homens [...] pedem à sua amante explicações do presente, do passado e até do futuro. [...]. Se eu me decidir a ter um novo amante agora, eu quero que ele tenha três qualidades bem raras, que ele seja confiante, submisso e discreto]. (DUMAS FILS, 1981, p.121, tradução nossa). As razões de tê-lo aceito rapidamente como amante são dadas pela cortesã: “*je sentis les palpitations violentes et répétées, cela vient de ce que, devant vivre moins longtemps que les autres, je me suis promis de vivre plus vite*”. [eu senti palpitações violentas e repetidas, isso decorre do fato de que eu, devendo viver menos tempo que os outros, eu me decidi viver mais rápido]. (DUMAS FILS, 1981, p.122, tradução nossa). As palavras de Armand e Marguerite durante o primeiro encontro, narrado nos capítulos VII, VIII, XIX e X, a definem como uma cortesã consciente de sua posição, independente e que faz apenas o que deseja. A fragilidade em decorrência da doença é o contraponto de sua força e determinação.

A narração do primeiro encontro, no drama homônimo de Dumas *fils*, ocorre no primeiro ato da peça composto de treze cenas, em que as réplicas das personagens apresentam os acontecimentos, deixando entrever traços do perfil da protagonista e de seus convivas. Diferente do romance, em que ela aceita receber Armand para se livrar do conde de N. (Varville, na peça), no drama, apesar da presença inoportuna de

Varville, há um jantar na casa de Marguerite, onde estão: Saint-Gaudens e Olympe. A chegada de Armand, Gaston e Prudence provocam a exclusão de Varville e todos confraternizam até que a heroína tem um acesso de tosse e se isola dos demais.

De acordo com Ryngaert o texto teatral compõe-se de enunciador e destinatário, “com um apaixonante jogo de falas em busca de destinatários, como fragmentos de linguagem a caminho de um destino”(1995, p.114). Neste contexto, a protagonista do drama é foco das atenções. As outras personagens contribuem para a composição de seu perfil. Na conversação de Nanine e Varville, por exemplo, sabemos do passado de Marguerite: “*Nanine: Elle a été lingère.*” [Nanine: Ela foi costureira]. (DUMAS FILS, 1981, p.265). É também através deles que vem à tona sua relação com M. de Mauriac: “*Nanine: Pauvre homme! C'est son seul bonheur. Il est son père, ou à peu près.*” [Nanine: Pobre homem! Ela é sua única felicidade. Ele é seu pai, ou algo parecido]. (DUMAS FILS, 1981, p.266, tradução nossa). À imagem idealizada por Nanine opõem-se as palavras de Varville que retratam a cortesã na peça de acordo com a visão social:

Varville – Naturellement! Et, comme Marguerite ne ressemblait pas à Mlle de Mauriac autant au moral qu'au physique, le duc promit tout ce qu'elle voudrait, si elle consentait à changer d'existence, ce à quoi s'engagea Marguerite, qui, naturellement encore, de retour à Paris, se garda bien de tenir sa parole ; et le duc, comme elle ne lui rendait que la moitié de son bonheur, a retranché la moitié du revenu ; si bien qu'aujourd'hui elle a cinquante mille francs de dettes. [Varville – Naturalmente ! E, como Marguerite não se assemelhava à senhorita Mauriac na moral como no físico, o duque prometeu tudo o que ela quisesse, se ela consentisse em mudar de vida, com o que concordou Marguerite, mas quando retornou a Paris, deixou de cumprir sua promessa; e o duque, posto que ela lhe dava apenas metade de sua felicidade, cortou a metade do pagamento de suas despesas; por isso hoje ela tem cinquenta mil francos de dívidas]. (DUMAS FILS, 1981, p.268, tradução nossa).

A ironia com que a personagem comenta a relação de Marguerite com o duque sugere que ela é incapaz de deixar a prostituição em virtude do vício de seus hábitos, complementando o perfil da protagonista de modo objetivo e racional. É também através de suas próprias atitudes que se compõe seu perfil. Ela demonstra franqueza com aqueles que a desagradam, como ocorre com o próprio Varville: “*Pour la centième fois, je vous le répète, vous perdez votre temps [...]. si vous devez me parler sans cesse de votre amour, je vous consigne*”. [Pela centésima vez, eu repito, você está perdendo tempo [...]. Se você tiver de falar de seu amor o tempo todo, eu te mandarei embora]. (DUMAS FILS, 1981, p.270, tradução nossa). É também diante de Varville que ela demonstra sua independência ao afirma-lhe: “*Je suis libre d'aimer qui je veux, cela ne regarde personne, vous moins que tout autre*”. [Eu sou livre para amar quem eu desejar, ninguém tem nada com isso, você menos que os outros]. (DUMAS FILS, 1981, p.270, tradução nossa).

Como detentora da ação, a personagem é o elemento capaz de vivenciar e apresentar os acontecimentos de uma peça, já que o teatro é ação e não narração. Os fatos vêm à tona a partir das ações e das palavras das personagens. Nesse sentido, é importante considerar três aspectos: o que ela “diz sobre si mesma, o que faz, e o que

os outros dizem a seu respeito” (PRADO, 1998, p.88). Durante a ação, a personagem pode ser condutora ou suporte das forças atuantes e, ainda, compor a sua própria imagem. É nesta perspectiva que Marguerite apresenta seu ponto de vista sobre si mesma, no drama.

Quando Armand lhe propõe que o amor irá curá-la, por exemplo, a heroína afirma: “*Mais, si je me soignais, je mourrais, mon cher. Ce qui me soutient, c'est la vie fiévreuse que je mène. Puis, se soigner, c'est bon pour les femmes du monde qui ont une famille et des amis ; mais, nous, dès que nous ne pouvons plus servir au plaisir ou à la vanité de personne, on nous abandonne [...]*”. [Mas, se eu me curar, eu morrerei, meu caro. O que me sustenta é esta vida efervescente que eu levo. Além disso, se curar é bom para as mulheres da sociedade que tem uma família e amigos; mas, nós, desde que não podemos mais servir ao prazer e à vaidade, todos nos abandonam]. (DUMAS FILS, 1981, p.291, tradução nossa). Através das palavras ditas acima, ela demonstra ter consciência de sua posição social e também da visão social acerca de sua classe. Essa consciência não exclui, entretanto, sua postura amorosa, de certo modo sentimental e infeliz, quando declara ser “*une femme nerveuse, malade, triste, ou gaie d'une gaieté plus triste que le chagrin*”. [uma mulher nervosa, doente, triste, ou alegre de uma alegria mais triste que a infelicidade]. (DUMAS FILS, 1981, p.294, tradução nossa); não exclui os traços realistas de seu caráter nem a consciência das necessidades da vida que leva: “*Une femme qui dépense cent mille francs par an, c'est bon pour un vieux Richard comme le duc, mais c'est bien ennuyeux pour un jeune homme comme vous*”. [Uma mulher que gasta cem mil francos por ano serve para um velho rico como o duque, mas é muito tedioso para um jovem como você]. (DUMAS FILS, 1981, p.294, tradução nossa). A importância do respeito aos valores sociais vem à tona nas palavras citadas a seguir: “*Prenez la poste et sauvez-vous, si ce que vous me dites est vrai [...] vous êtes trop jeune et trop sensible pour vivre dans notre monde; aimez une autre femme, ou mariez-vous*”. [Siga seu caminho e salve-se, se isto que você diz é verdade [...] você é muito jovem e muito sensível para viver em nosso mundo; ame outra mulher ou case-se]. (DUMAS FILS, 1981, p.295, tradução nossa). A descrença no amor aparece em suas palavras a seguir: “[...] *tranquilisez-vous, si éternel que soit votre amour et si peu de temps que j'aie à vivre, je vivrai encore plus longtemps que vous ne m'aimerez*”. [...] fique tranquilo, por mais eterno que seja o seu amor e por menos tempo que eu viva, eu ainda viverei mais tempo que você me amará]. (DUMAS FILS, 1981, p.299, tradução nossa). Apesar de sua descrença no amor sincero e duradouro, ela decide aceitá-lo como amante em razão da emoção e da sinceridade que demonstra em suas palavras: “*Vous êtes ému, votre voix est sincère, vous êtes convaincu de ce que vous dites; tout cela mérite quelque chose... Prenez cette fleur*”. [Você está emocionado, sua voz é sincera, você está convencido do que você diz; tudo isso merece alguma coisa... Pegue esta flor]. (DUMAS FILS, 1981, p.299, tradução nossa). Apesar de ainda demonstrar certa contradição entre seus atos e palavras, a heroína da peça se mostra mais consciente de sua posição por

não questionar a posição dos homens na sociedade.

O primeiro encontro de Violetta e Rodolphe ocorre no primeiro ato do libreto da ópera, composto de cinco cenas. O encontro e a proposta de amor de Rodolphe à Violetta provocam a reflexão da heroína: momento em que ela reconhece sua posição social, mas cede ao sentimento e ao desejo de amar. Dados que vem à tona através das réplicas das personagens, em recitativos e árias.

Segundo o Dicionário GROVE de música (1994, p.672), a ópera é uma “obra musical dramática”, reiterando a função dramática das réplicas das personagens e aproximando sua estrutura composicional da estrutura do teatro. Para Pavis (1996), “*l'opéra et le théâtre sont aujourd’hui plus liés que jamais*”. [a ópera e o teatro estão hoje mais unidos que nunca], pois “*usant de tous les moyens du théâtre, avec en plus de prestige de la voix et la musique, l'opéra représente le théâtre par excellence*”. [usando de todos os meios do teatro, com maior prestígio da voz e da música, a ópera representa o teatro por excelência].(PAVIS, 1996, p.235, tradução nossa). Esta proximidade entre o teatro e a ópera é justificada pelas estruturas compostionais da peça e do libreto da ópera que trazem uma composição baseada nas didascálias e nas réplicas das personagens.

A ópera, dividida em uma abertura e atos, tem a execução da orquestra, seguida dos recitativos e árias (duos, tercetos, coros, entre outros). Neste trabalho, analisamos os recitativos, momento em que os personagens dialogam e ocorre a ação; e as árias, quando são apresentados os solos dos protagonistas, dando vazão aos seus sentimentos.

Na primeira cena, durante os recitativos, por exemplo, a protagonista afirma: “Et j'y veux faire encore une conquête/ Je vis de plaisirs, de joie et d'amour” [E eu ainda quero fazer uma conquista/eu vivo de prazeres, de felicidade e de amor]. (DUPREZ, 1981, p.420, tradução nossa), mostrando sua postura inicial de conquistadora e indiferente ao amor, como se pode ainda confirmar nos recitativos da cena dois: “Mais aimer, moi?...Jamais” [Mas amar, eu?... Nunca]. (DUPREZ, 1981, p.421) e continua: “Je suis Hebé” [Eu sou Hebe...].(DUPREZ, 1981, p.422), enfatizando sua beleza e sua juventude como pilares de sua vida, através da imagem de Hebe – divindade filha de Zeus e Hera, que personifica a juventude. Na sequência, demonstra consciência de sua fragilidade física e de sua condição social, através de um *brindisi*: “[...] Pauvre fleurs passagères/ Nous mourons en un jour./ Illusions, chimères,/Tout nous fuit sans retour.../Buvons !...Le bruit des verres/ Ne fait pas fuir l'Amour.” [Pobres flores passageiras/ Nós morremos em um dia./ Ilusões, quimeras,/ Tudo perdemos sem retorno.../ Bebamos !...Os barulhos dos copos !/ Não afugentam o amor]. (DUPREZ, 1981, p.424, tradução nossa). Na cena três, longe dos convivas, ela confirma sua consciência em duo com Rodolphe e o aconselha: “Je dirais: ‘Fuyez vite!’/ Lorsque le coeur est mort, rien ne le ressuscite.[...] Soyons amis, mais, croyez-moi,/ Mieux vaut que l'on m'évite;/ Je n'aurais plus d'amour, mon coeur n'a plus de foi.” [Eu diria : ‘Fuja rápido!’/ Quando o coração está morto, nada o ressuscita./ Sejamos amigos, mas,

acredite,/É melhor que me evitem;/Eu não saberia mais amar, meu coração não tem mais fé.]. (DUPREZ, 1981, p.427, tradução nossa). Ainda neste duo, ela confirma seu receio de amar, enfatizando o risco da sedução: “Amour, charmant délire,/ Tu ne peux me séduire:/ C'est le martyre/ De notre coeur.” [Amor, delírio encantador,/ Você não pode me seduzir:/ É o martírio/ De nosso coração.] (DUPREZ, 1981, p.427, tradução nossa).

No recitativo da ária, da cena cinco, Violetta demonstra seu medo e seu desejo de amar. Sentimentos opostos que a angustiam antes de se entregar ao amor de Rodolphe: “[...]/Serait-il vrai? Je puis aimer!.../Je puis encor de ma vie/ Renaître les beaux jours, et mon âme ennoblie,/ Par l'amour épurée irait se transformer !... *Est-ce un rêve ou folie*”. [.../Seria verdade ? Eu posso amar !.../ Eu posso ainda de minha vida/ retomar os belos dias, e minha alma enobrecer,/Pelo amor puro iria se transformar!.../ *Seria um sonho ou uma loucura*].(DUPREZ, 1981, p.430, tradução nossa). No canto, ela declara sua esperança de mudar sua vida pelo amor de Rodolphe: “[...] Dans sa clémence, Dieu permit/ Que ma vie isolée/ Fût, par un amour qu'il bénit,/ Riante et consolée./ D'un passé sans retour/ Abjurons la folie;/ Rodolphe, à l'infamie/ Me ravi en ce jour.” [Em sua clemência, Deus permite/ Que minha vida isolada/ Fosse, por um amor que ele abençoa,/ Feliz e consolada./ De um passado sem retorno/ Renunciamos à loucura;./ Rodolphe, na desonra/ me encantou neste dia.].(DUPREZ, 1981, p.430). Na cabaleta da ária, entretanto, ela declara que não abandonará os prazeres em benefício do amor: “[...] ma tâche est sur la terre/ De briller, fleur éphémère! Je l'accepte, et je préfère/ Les vains plaisirs aux amours!” [minha marca está sobre a terra/ brilhar, flor passageira! Eu aceito, e eu prefiro/Os vãos prazeres aos amores].(DUPREZ, 1981, p.431, tradução nossa). No primeiro ato do libreto, Violetta se mostra seduzida pelo amor, mas afirma que não abandonará seus prazeres em nome deste amor. Apesar disso, ela aceita a proposta de Rodolphe para serem amantes. Além disso, no início do segundo ato, Rodolphe relembra o acordo feito com sua amada: “Elle m'a dit:’Ma vie/ Commence aujourd’hui;/Sois généreux... oublie./Au souffle de ton coeur, mons coeur se purifie. [...]” [Ela me disse: ‘Minha vida/ começa hoje;/ Seja generoso... esqueça./Nas batidas de seu coração, meu coração se purifica.].(DUPREZ, 1981, p.432, tradução nossa), comprovando a entrega amorosa da heroína, .

Na apresentação da transposição do primeiro encontro amoroso dos amantes do romance para o filme *Camille*, de George Cukor, consideramos os quatro encontros que dão origem à concretização do amor, mas damos ênfase aos dois últimos. O primeiro encontro mostra Marguerite e Armando no teatro, momento em que a heroína o confunde com o barão de Varville. No segundo momento, ela está no leilão dos bens de uma cortesã, disputando um par de cavalos com Olympe para salvar o cocheiro idoso da ruina. Ela o reencontra e o convida para sua festa de aniversário em sua casa. Durante a festa, terceiro encontro dos amantes, depois de muitas gargalhadas, dança e todas as formas galanteios entre os convivas, Armand e Marguerite se aproximam, após Marguerite tem um acesso de tosse e se isolar dos convidados. No

quarto encontro, na casa de Armand, ocorre a concretização do amor e a promessa de abandonar a vida mundana.

No filme de Cukor, a heroína está interessada no barão de Varville, personagem que, na peça de Dumas *fils*, é rejeitada pela heroína. Na película, ela o disputa com sua colega Olympe e, com a ajuda de Prudence, torna-se amante do barão. A composição do perfil da heroína do filme se dá a partir das imagens e gestos das personagens apresentados pelo narrador-câmera, das palavras da heroína e das personagens que a cercam. Para Jost (1989, p. 7), as categorias narrativas a serem vislumbradas na análise da ficção cinematográfica – trama, tempo, espaço, personagem, ponto de vista e narração – são coincidentes com aquelas da teoria literária. É preciso, entretanto, considerar a diferença entre os conceitos de “percebido” e de “pensado” na reflexão narratológica, pois, enquanto a literatura sugere com palavras, o cinema apresenta a imagem diante do espectador. Nesta perspectiva, apresentamos a análise baseada na simulação das sequências a partir da imagem que apreendemos enquanto espectadores e analistas do filme, tendo em vista uma análise baseada tanto na imagem (não-verbal) quanto no aspecto verbal da ficção. Salientamos que a sequência é, conforme Aumont; Marie (2003):

um momento facilmente isolável da história contada por um filme: um sequenciamento de acontecimentos, em vários planos, cujo conjunto é fortemente unitário, [...] segmentos de planos em que relações temporais de sucessividade diegética são marcadas (AUMONT; MARIE, 2003, p. 268).

O terceiro e decisivo encontro entre Marguerite e Armand ocorre na festa de aniversário da heroína. Ao receber Armand, ela afirma em tom de súplica e olhar aflito: “Tive medo que não viesse”(CAMILLE, 1936, S3, 24:06), demonstrando interesse pelo rapaz. Na festa, os convivas riem, dançam e zombam uns dos outros. Durante o jantar, a heroína afirma que Armand não deve se escandalizar com as palavras e atos dos convivas, pois conhece sua posição social: “Eu não sou uma filha de coronel que saiu do convento”(CAMILLE, 1936, S3, 26:26). Suas palavras contradizem sua atitude no momento da chegada de Armand. Depois do jantar, quando todos dançam polca, Marguerite passa mal e isola-se no quarto. Neste momento, ela permite que Armand lhe corteje e sensibiliza-se novamente com suas palavras, apesar disso, demonstra consciência de sua posição e afirma: “Estou sempre nervosa ou doente, ou triste, ou alegre demais” (CAMILLE, 1936, S3, 30:34) e acrescenta que ele deveria se casar, pois “é jovem e sensível”. Estas palavras demonstram que tem consciência de seu estado físico, de sua posição social e das normas sociais. Apesar disso, ela aceita reencontrá-lo após a saída de todos. Eles se despedem com um caloroso beijo focalizado em plano próximo lateral dos amantes. Após a saída dos convivas, a chegada repentina do barão de Varville, amante de Marguerite, frustra os planos da heroína e, mais uma vez, Armand é preterido. Neste momento, ele toca a campainha enquanto Varville toca piano e indaga ironicamente à heroína sobre a pessoa que estaria na porta. Ela demonstra aflição no olhar, mas ironiza com o barão, afirmindo que a pessoa que

estaria na porta seria seu grande amor.

A concretização do amor só se dará, no quarto encontro, na sequência quatro quando Marguerite vai à casa de Armand para impedir-lo de viajar. Neste momento, eles discutem sobre as ações da heroína e ela aceita abandonar o barão e viver com ele no campo. A sequência quatro exibe o quarto encontro dos amantes. Momento em que ela se declara apaixonada e aceita abdicar da vida mundana e do amante rico para realizar seu amor com Armand. A cena inicial mostra Marguerite tentando escrever um bilhete a Armand. Ela pede a Nanine e a Prudence que lhe soletrem a palavra desculpa, mas nenhuma delas sabe escrever. Então, Nanine lhe entrega a carta de Armand, informando que irá viajar pelo mundo. Ela se mostra angustiada e decide passar na casa de Armand antes de ir ao teatro. Durante a conversa, eles falam de amor e ela afirma: “E quando suas lágrimas caíram em minha mão, eu me apaixonei por você”(CAMILLE, 1936, S4, 45:06), mostrando que seu interesse é o amor e a dedicação do rapaz. Mas quando este lhe fala do casamento e da felicidade dos pais, ela acrescenta: “É difícil acreditar que há tanta felicidade neste mundo. [...]. Você nunca me amará por trinta anos. Ninguém me amará”(CAMILLE, 1936, S4, 46:36). Apesar disso, ela aceita abandonar a vida mundana e partir para o campo. A cena final da sequência apresenta os amantes focalizados em plano próximo lateral enquanto a heroína questiona: “Como alguém pode construir uma nova vida em um momento de amor?” e acrescenta “e você me fez querer fechar meus olhos e fazer”(CAMILLE, 1936, S4, 49:00). A sequência se encerra com ela dizendo “sim, sim” às súplicas de Armand. As palavras e gestos mostrados nas cenas do quarto encontro mostram a heroína sensibilizada com o amor demonstrado por Armand. Neste momento, desaparecem as ironias e as dissimulações comuns nas sequências anteriores. Apesar de demonstrar que reconhece sua posição e as dificuldades da realização deste amor, ela se entrega ao sentimento e cede às súplicas do amado, complementando o perfil da protagonista que, doravante, demonstrará seus sentimentos de modo sincero e verdadeiro.

O filme homônimo de Bolognini, protagonizado por Isabelle Huppert, apresenta uma adaptação da história da heroína de Dumas *fils* pautada no romance e na história de seu protótipo. Na película, encontramos dados da ficção retirados do romance homônimo, assim como elementos e fatos da vida real da cortesã Marie Duplessis, como nome da protagonista e a presença de Dumas fils, de seu pai e de outras personalidades da época, conforme se pode comprovar através da obra de Micheline Boudet (1993). A história a retrata como uma mulher franca, objetiva e centrada em seus interesses. Da infância pobre à chegada em Paris, ela vive momentos de extrema pobreza, é explorada pelo pai e vendida duas vezes até se tornar a Condessa de Perregaux, a mulher mais desejada da capital francesa.

A narração do encontro e entrega dos amantes no filme *La dame aux camélias*, de Mauro Bolognini ocorre na sequência cinco. Neste momento, a heroína já havia se tornado a condessa de Perregaux em decorrência de seu casamento com o conde de Perregaux e havia mudado seu nome para Marie Duplessis. Os faros narrados

estão ancorados nas imagens do narrador-câmera e nas palavras das personagens, congregando elementos da peça, do romance e da vida da cortesã Alphonsine Plessis.

Enquanto forma artística, “El cine, más que todas las artes, ha tenido el privilegio de congregar las más variadas formas de expresión, privilegio que durante siglos perteneció a la ópera” [o cinema, mais que todas as artes, teve o privilégio de congregar as mais variadas formas de expressão, privilégio que durante séculos pertenceu à ópera]. (FAJARDO, 2000, p. 147, tradução nossa). Nesse sentido, diríamos que o cinema pode, através de sua forma visual, agregar a própria literatura, expressando a ficção e a poesia de modo natural e poético. Na sua representação da realidade vigente, o filme retoma elementos da ficção literária, assim como a dramaticidade do teatro e o lirismo da poesia.

Na sequência cinco, o encontro de Alexandre e Marie começa no teatro, onde ele a vê pela primeira vez e pede ao amigo Agenor [de Guiche] que lhe apresente a ela. A cena seguinte mostra a heroína chegando em casa acompanhada do conde de Stackelberg, onde Morin (seu pai) a serve como mordomo. A conversa de Marie com o pai mostra que ela receberá quatro pessoas: Clemence, Dejazet e Dumas fils e que deseja ter um amante jovem.

- Diga a Clotilde que ela prepare jantar para quatro.
- Quem vem?
- Clemence, com dois amigos.
- E o conde?
- Eu o mandarei embora.
- [...]
- De qual deles você gosta?
- [...] Sabe como se conhece uma cortesã bem-sucedida? [...] Pelo amante jovem, apaixonado e sem vontade própria que ela tem em segredo (A DAMA..., 1981, S5, 1:01:43).

A cena descrita mostra a postura racional da protagonista centrada em seus interesses pessoais. A objetividade das palavras confirma sua rationalidade em relação aos sentimentos do conde e a seus desejos. A cena do encontro de Alexandre e Marie se abre com ela tocando piano na sala de sua casa enquanto Alexandre a observa e Clemence e Djazet estão no sofá. Após tocar, ela tem um acesso de tosses e refugia-se no quarto. Alexandre a segue, enquanto aconselha-a a se curar, ele lhe fala de sua origem bastarda: “Minha mãe era bordadeira. [...] Não era sua esposa [De Alexandre Dumas], nunca se casaram. Sou um bastardo”(A DAMA..., 1981, S5, 1:05:31). E ela lhe responde: “E eu sou uma prostituta que cospe sangue e gasta 100 mil francos por ano. Sou boa para um velho rico como o conde de Stackelberg. Todos os amantes jovens que eu tive me abandonaram de um dia para outro”(A DAMA..., 1981, S5, 1:06:00). No trecho acima, transposição da leitura do romance de Dumas fils, ela confirma ter consciência de sua posição social, de seus hábitos e de suas obrigações. Acerca de sua saúde, ela acrescenta: “Se eu me curasse, eu morreria.

Continuo a viver só pela vida que levo"(A DAMA..., 1981, S5, 1:06:15). Quando Alexandre lhe conta que a ama desde que a viu pela primeira vez, dois anos antes, ela lhe propõe: "Se você me prometer fazer o que eu digo, sem questionar, eu também o amarei. [...] Quero um amante sem vontade própria, sem suspeitas e sem pretensões. [...]. Um amante sem direitos"(A DAMA..., 1981, S5, 1:07:00). Após Alexandre aceitar seus termos, ela acrescenta: "Mas saiba que gosto desta vida infernal que levo, pois me dá prazer, coisa que você não pode entender"(A DAMA..., 1981, S5, 1:07:37). Após estas palavras, a cena se fecha em close do rosto de Marie e se abre nova cena com os amantes no quarto. Ela, então lhe diz: "Você me teve como ninguém"(A DAMA..., 1981, S5, 1:07:38).

A descrição do momento em que os amantes se conhecem e iniciam o enlace amoroso, no romance de cordel, dá-se através da voz do narrador onisciente que apresenta os protagonistas e os fatos através de 33 estrofes setessilábicas, com rimas ABCBDB. Na narração dos fatos, o narrador onisciente apresenta os versos e insere algumas vozes das personagens. Acerca do narrador, Abreu (2004, p.216) afirma que, nos folhetos de cordel, privilegia-se "o narrador onisciente, a quem cabe a função de apresentar as informações necessárias para o andamento da história, revelando pensamentos, desejos, sonhos, planos e, principalmente, as ações dos personagens".

O poeta antecipa a possibilidade de alteração do perfil da heroína já na segunda estrofe quando afirma que o amor pode transformar os apaixonados: "Dizem que uma paixão/Transforma qualquer pessoa,/Faz o perverso mudar/(pede perdão e perdoa),/ Modifica quem é ruim/ Em gente pacata e boa"(GERALDO, 2010, p.15). A apresentação da heroína se inicia na estrofe seguinte e enfatiza sua beleza, sua posição e sua infelicidade. Características que contribuem para o desenrolar da trama: "[...]Uma cortesã famosa,/Uma linda meretriz,/Que era muito desejada,/Porém não era feliz,"(GERALDO, 2010, p.15). Os versos citados preconizam a transformação da heroína já no início da narrativa, justificando esta mudança pela infelicidade provocada pela vida que leva e pela força irrefutável do amor, aspecto "irreversível e inalterável" na poesia de cordel (ABREU, 2004, p.212). Elemento que comprova a predominância do romantismo na obra e que está de acordo com a típica heroína do cordel.

De acordo com Abreu (2004, p.207), "a caracterização das heroínas, por exemplo, é quase sempre idêntica: belas, honestas, caridosas, fiéis". Se a posição social de Margarida contraria esse princípio, na narrativa de Geraldo, ela vai sendo reconstruída com o desenrolar dos fatos e com a evolução do amor até se tornar "bonita e virtuosa". Sobre sua beleza e sua condição social o narrador ainda acrescenta: "Essa meretriz famosa/ Se chamava Margarida,/Mulher do corpo perfeito,/Muito bela, extrovertida,/ Em toda a grande Paris/ Ela era bem conhecida"(GERALDO, 2010, p.16).

Acerca de sua saúde, o narrador diz: "Essa bela meretriz/Tinha a saúde agravada,/ Pelo fato de levar/ uma vida conturbada [...]"(GERALDO, 2010, p.17). Acrescenta na estrofe seguinte: "[...] Só vivia de noitadas,/Dando carinho e prazer/ E assim levava a vida/ Que escolheu pra viver"(GERALDO, 2010, p.17). Nos versos acima, percebemos

que as sílabas tônicas reforçam o sentido de suas ações: as redondilhas maiores aqui descritas têm acentos tônicos nas sílabas três e sete de cada verso, enfatizando as palavras: bela, meretriz, saúde agravada, fato, levar, vida, conturbada, vivia, noitadas, carinho, prazer, levava, vida, escolheu, viver, deixando claro que sua doença era uma consequência de seus atos, os quais eram escolhas pessoais da heroína e não uma imposição de alguém.

Após apresentar a heroína e seu amante, o narrador descreve os fatos que antecipam o encontro, reiterando a doença da heroína e a dedicação de Armando. Nos versos seguintes, o narrador antecipa o contexto do primeiro encontro: “Depois que Armando conhece/ A cortesã Marguerite,/ Faz jura que ela seria/ A mulher de sua vida,/ Mas a jovem não sabia/ Ser assim tão preferida.”(GERALDO, 2010, p.18). Nos versos citados, descreve a intensidade do amor de Armando e a posição da heroína em relação ao amor de modo semelhante ao que ocorre no romance e no drama, mas amenizando a postura conquistadora e indiferente mostrada no romance e na peça homônima.

Apesar da predominância do ponto de vista do narrador onisciente, este insere a voz da protagonista para confirmar dados da composição do perfil da heroína. Margarida diz sobre si, na estrofe 22: “[...] Porque de juras de amor/ eu já vivo calejada”(GERALDO, 2010, p.20), e acrescenta na estrofe 24, confirmando sua consciência da posição social da cortesã e de sua condição: “Margarida diz: - Armando,/Faço-te uma confissão:/ Sou uma mulher doente/ E de má reputação./ Meu viver é melancólico,/ Pra mim não tem solução!” (GERALDO, 2010, p.20). E segue, na estrofe seguinte: “Sobrevivo recebendo/ Dinheiro de figurões;/ Sou paga pra dar a eles/ Prazer e satisfações./ Se parar de trabalhar,/ Passarei mil privações.”(GERALDO, 2010, p.21). Além de demonstrar que reconhece sua posição, que vive do dinheiro de “figurões”, ela afirma que deve “satisfações” a estes, e sugere a Armando que encontre uma mulher “Que tenha melhor valia”, conforme vemos na estrofe 26: “Armando, você é moço,/ É belo e tem simpatia,/ E achará uma mulher/ Que tenha melhor valia,/ Pois eu não sou pra ti/ Uma boa companhia”(GERALDO, 2010, p.21). As palavras da heroína reiteram a importância da rima ABCBDB, pois as palavras rimadas nos segundo, quarto e sexto versos nas estrofes proferidas por Margarida apresentam características da heroína, conforme destacamos: “confissão”, “reputação” e “solução”, na estrofe 24 e, “figurões”, “satisfações” e “privações”, na estrofe 25, por exemplo. A rima também reitera seus aspectos e seus atos quando o narrador retoma a voz e narra o momento em que ela aceita ser amante de Armando: “Então se viu nesta hora/ No rosto de Margarida/ Um sorriso e uma lágrima/ Como expressão *comovida*,/ Porque ela jamais tinha/ Sido assim tão preferida”(GERALDO, 2010, p.21, grifos nossos). Nos versos da estrofe 29, reiteram-se as palavras “Margarida”, “comovida”, “preferida”, enfatizando sua sensibilidade diante do amor de Armando e abordando os primeiros aspectos da alteração e seu perfil, para nas estrofes seguintes se concretizar como uma heroína “bonita e virtuosa”, conforme a perspectiva do cordel (ABREU, 2004, p.207).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipertextualidade, definida por Genette como um palimpsesto, retoma termo da antiguidade e traz à tona o sentido da escrita sobreposta, onde um texto é escrito no pergaminho do qual se tenha raspado a escrita primeira, e onde se pode ler tanto o texto último e sobreposto, quanto o primeiro (através das marcas deixadas no pergaminho de couro). Essa analogia nos remete ao sentido da relação composicional, estilística ou temática existente entre o hipotexto e seus hipertextos. Estes trazem traços do primeiro, que são visíveis àqueles que possuem conhecimento do hipotexto. Portanto, assim que tomamos conhecimento desta relação de derivação, passamos a considerar hipotexto para analisar o hipertexto.

No romance, a narração dos fatos e a descrição dos atos, dos desejos e dos posicionamentos da heroína ocorrem através de uma teia de narradores imbricados pelas palavras do narrador-escrevente. Na sua estrutura multiforme, o romance pode ser considerado a forma épica que abrange todas as possibilidades de narração épica, lírica ou dramática, promovendo amplas discussões acerca de temas, espaços, momentos históricos e personagens. Assim, a heroína de Dumas *fils* é composta a partir de tantos olhares internos da narrativa: o narrador-escrevente, o narrador-personagem-Armand, as réplicas da heroína e de outras personagens.

O posicionamento de Marguerite, no primeiro ato da peça, mostra que não acredita no amor por reconhecer sua posição social, mas aceita a proposta de se tornar amante de Armand, quando este lhe promete um amor capaz de curá-la. No romance, a heroína decide amar Armand pelo desejo de ter um amante jovem que não lhe cobrasse nada e questiona posturas sociais para justificar seus atos. Dados que marcam a ampliação do perfil da protagonista no drama.

Na peça, ela respeita e segue os valores da sociedade, apesar de ser uma cortesã e de reconhecer sua posição social. Na ópera, a partir da análise das árias, duos e recitativos, inferimos que ela se transforma após o encontro amoroso, tornando-se fiel ao amor e abandonando a vida mundana, e retomando o aspecto romântico do livro de Dumas *fils*.

O filme de Bolognini mostra uma heroína mais ciente de seus objetivos e de sua classe, que age de acordo com sua vontade, sem considerar valores morais ou sociais. A entrega ao amor se dá para realizar o desejo de amar e para sua felicidade, mas não exclui sua capacidade de dissimular, diferente do filme de Cukor, onde a protagonista se transforma após sua entrega amorosa ou do romance, onde Marguerite apresenta traços racionais que respeitam os valores morais, apesar de criticar a conduta social dos homens da sociedade.

No cordel, o poeta apresenta a protagonista através de versos setessilábicos em que as rimas e a sílabas tônicas ampliam a musicalidade da narrativa poética, compondo o perfil de uma cortesã que reconhece sua posição social e respeita as

leis sociais, mas se comove com o amor e a dedicação de Armando. Apesar de a heroína reconhecer que seus atos são escolhas pessoais, a mudança de hábitos é uma consequência deste amor.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. “Então se forma a história bonita” – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, jul./dez. 2004.
- A DAMA DAS CAMÉLIAS.** Direção: Mauro Bolognini. Produção: Mauro Bolognini. Intérpretes: Isabelle Huppert; Gian Maria Volonté; Bruno Ganz; Fabricio Bentivoglio; Clio Goldsmith; Mário Manzana; Jean Babilée; Carla Fracci; e outros. Roteiro: Enrico Medioli. Música: Ennio Morricone. Itália/França: Gaumont; Opera Film; Telemunchen; FR3; Les films du Losange, 1981. 1 DVD (110 min), DVD, son., color.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico do cinema. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Campinas, SP. : Papirus, 2003.
- BAKHTIN, M.. **Esthétique et théorie du roman.** Traduit par Daria Olivier. Paris: Gallimard, 1997.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1992b.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio. Uma obra à prova do tempo. In: **Problemas da poética de Dostoievski.** Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra, 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BOUDET, Michelle. **La Fleur du Mal:** La véritable histoire de La Dame aux Camélias. Paris: Albin Michel, 1993.
- CAMILLE.** Direção: George Cukor. Produção: David Lewis. Intérpretes: Greta Garbo; Roberto Taylor; Lionel Barrymore; Elizabeth Allan; Jessie Ralph; Henry Daniell; Lenore Ulric; Laura Hope Crews; Rex O’Malley e outros. Roteiro: Zoe Akins; Frances Marion; James Hilton. Música: Herbert Stothart. EUA: MGM, 1936. 1 DVD (109 min), DVD, son., P&B.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA.** Editado por Stanley Sadie. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- DUMAS FILS, Alexandre. **La Dame aux Camélias:** roman, théâtre, livret. Paris: Flammarion, 1981.
- _____.A propos de La Dame aux Camélias [préface au drame:1867] In : DUMAS FILS, Alexandre. **La Dame aux Camélias:** roman, théâtre, livret. Paris: Flammarion, 1981. P.497-535.
- DUPREZ, E. Violetta (La traviata). In: DUMAS FILS, Alexandre. **La Dame aux Camélias:** roman, théâtre, livret. Paris: Flammarion, 1981
- FAJARDO, G. A. G. Cine y literatura: una relación productiva en la clase de español/LE. In: TROUCHE, A. L.; REIS, L. de F. (Org.). **Hispanismo 2000.** Brasília, DF: Ministério de Educação, Cultura y Desporto; Associação brasileira de Hispanistas, 2000. p. 147-154. v. 1.
- GENETTE, G. **Palimpsestes:** la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.
- GERALDO, Evaristo. **A Dama das Camélias em cordel.** Ilustrações de Veridiana Magalhães. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.
- JOST, F. **L’oeil – câmera:** entre filme et roman. 2. ed. Lyon: Presses Universitaires, 1989.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PAVIS, Patrice. **Dictionnaire du Théâtre**. Paris : Dunod, 1996.

PRADO, Décio de Almeida et alli. A personagem do teatro. In: **A Personagem da Ficção**. São Paulo: Perspectiva; 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAMOYAUT, Tiphaine. A intertextualidade: memória da literatura. São Paulo, 2008.

A URBANIDADE POÉTICA DE BRUNO DE MENEZES EM “BELÉM E O SEU POEMA”

Edvaldo Santos Pereira

Universidade Federal do Pará-PPGL
Belém-Pará

Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões

Universidade Federal do Pará-PPGL
Belém-Pará

sujeitos anônimos, transformada em registros de memória, que agregam elementos de uma problemática social.

PALAVRAS-CHAVE: espaço urbano; memória; construção poética

INTRODUÇÃO

Com base na afirmação de Alfredo Bosi (2013), de que a poesia é uma forma de nomear o nosso ambiente de vida e os objetos nele encontrados, o trabalho aqui apresentado foi feito a partir da análise de parte do poema “Belém e o seu poema”, do poeta paraense Bruno de Menezes, que retrata o bairro Jurunas, em Belém.

De toda sua obra, Bruno de Menezes dedicou-se mais à criação poética, expressando em seus versos os sentimentos e ideais do povo. Iniciou sob a influência do Simbolismo e do Parnasianismo, mas foi no Modernismo, com uma linguagem simples e abordagem de temas do cotidiano, que encontrou o caminho para poemas retratadores da vida de sua cidade.

Sem um direcionamento aos elementos estéticos apresentados no poema, a análise proposta detém-se, sobretudo, aos aspectos urbanos do ambiente retratado, ao confronto entre passado e presente diante

RESUMO: Sob a premissa de que a poesia nomeia o nosso ambiente de vida e os objetos que nele se encontram, proposta por Alfredo Bosi (2013), este trabalho está voltado à focalização do espaço urbano como fonte de inspiração poética, pela análise de parte do poema *Belém e o seu poema*, do poeta paraense Bruno de Menezes, direcionada ao Jurunas, um bairro da cidade de Belém, que tem suas peculiaridades realçadas, segundo visão do poeta. Nosso objetivo é uma reelaboração das imagens criadas no poema, com base na demonstração do cotidiano do bairro, no início dos anos sessenta do século XX. Essas imagens surgem como produto de uma descrição, na qual as palavras adquirem cores e brilho, construindo no poema um potencial artístico, combinado de forma harmônica, que põe à mostra a rotina de um tempo passado do bairro. Nesse aspecto, a expressão lírica surge de um olhar objetivo e sensível, direcionado às cenas urbanas, nas quais o cotidiano é recriado em versos, com a representação da performance da vivência de

das modificações decorrente do processo de urbanização, da memória acerca de personalidades que ali viveram, além de situações vivenciadas no cotidiano do bairro no início da década de sessenta do século XX.

Em forma de passeio, o espaço urbano é apresentado com especificação de duas áreas distintas. Na primeira, relacionada ao centro da cidade, há referências a espaços e monumentos localizados no bairro da Cidade Velha e no bairro da Campina, embora não haja alguma alusão a esses bairros. A segunda é direcionada ao Jurunas, um bairro da cidade de Belém, situado próximo ao centro, que tem suas peculiaridades realçadas em uma reelaboração de imagens do cotidiano, focalizadas sob a ótica do poeta.

O bairro Jurunas, local de nascimento do poeta e onde viveu toda a infância, ficando ali até a juventude, está presente em muitos de seus poemas, que retratam a memória de como era o bairro desde o início do século.

Essa composição é parte de uma obra inconclusa, que poderia ser estendida a outros espaços da cidade, mas foi finalizada em decorrência da morte do poeta, no dia 02 de julho de 1963.

Mesmo sem fazer referências ao espaço apresentado na primeira parte do poema, a limitação de uma área pode ser reconhecida como pertencente ao centro da cidade em virtude das referências a logradouros e monumentos localizados na “Cidade Velha”, expressão utilizada não para identificar o primeiro bairro, mas a parte mais antiga, onde foi fundada a cidade.

PRIMEIRA PARTE DO POEMA

Para melhor compreensão da análise sobre o trecho a que se destina esta análise, é pertinente tomar, de início, o poema como um todo, que nos dois primeiros versos: “Agora/vamos entrar na sala do Mundo Verde”, denotam a ideia de um passeio pela cidade, sob a condução do poeta como um guia a nos levar por uma Belém tratada metaforicamente de “sala da Amazônia”; essa referência nada mais é do que o título dado à cidade ainda nos tempos coloniais, em decorrência da localização geográfica, passando a ser reconhecida como a porta de entrada da Amazônia, região também identificada como mundo verde.

Ainda na primeira parte do poema há uma estrofe com referências ao Jurunas, como um bairro de má fama, localizado nas baixadas da beira do rio Guamá, marcado pelas condições precárias de uma população pobre; *boiado* em áreas de várzea, inundadas “pelas enchentes de águas vivas”. Nessa mesma estrofe, é realçado também o jeito do povo de equilibrar-se ao “caminhar sobre estivas e tabuados” que serviam de “caminhos para as suas palhoças”. Isso denota as características de um bairro pobre, localizado em áreas alagadas, como tatos outros bairros de Belém, uma cidade plana, com pouca elevação do nível do mar.

SEGUNDA PARTE DO POEMA

Concluído o passeio pelo centro, inicia-se a segunda parte, destacada da primeira com asteriscos. É marcada pela referência ao começo de uma nova caminhada, desta vez, adentrando o bairro Jurunas, havendo essa indicação nos dois versos, evidenciando um novo passeio: “Depois dessas andanças,/sigamos pelo asfalto evaporante”. Ao enfatizar o calor decorrente de uma pavimentação que chegava ao bairro, percebe-se a mudança em relação ao centro, com suas ruas bem arborizadas.

A caminhada começa pela Travessa do Jurunas, principal rua do bairro, assim denominada naquela época, transformada hoje na Avenida Roberto Camelier. Embora já pavimentada com o “asfalto evaporante”, característica das demais ruas do centro da cidade, é diferenciada das outras avenidas por uma arborização singular, como denota o verso, com a presença dos “verdes tamarineiros despenteados”, que se distinguem das “ditosas mangueiras”, mencionadas na primeira parte do poema, especificadas como árvores de copas bem arrumadas. Essa forma de demonstrar uma arborização, que não segue os padrões das árvores do centro da cidade, denota a ideia de um bairro também diferenciado, marcado por uma imagem negativa, já mencionada na primeira parte do poema como um bairro “falado”.

Mais adiante, chega-se ao mercado municipal. Ao mencionar as dificuldades de abastecimento da época, o poema traz uma analogia à abundância de mulheres mestiças, que frequentam o mercado, caracterizadas como “cabrochas, pretiocas e curibocas”, que estão mais preocupadas com a “namoricagem” do que com a falta de produtos nas vendas. As três referências às mulheres do bairro destacam a predominância do negro, representado pelas pretiocas, sendo as cabrochas a representação do mulato, produto da fusão entre branco e negro; e as curibocas, também denominadas caboclas, originadas da mistura entre branco e índio.

Ao continuar a caminhada, surgem as referências da estrutura de um bairro semelhante a tantos outros, com um posto policial, geralmente próximo ao mercado, mercearias sempre identificadas com alguma alusão ao dono, como o português conhecido pela alcunha de “Macaco Branco”.

Mais adiante encontra-se uma igreja católica, dirigida pelo padre Serra, que além da preocupação religiosa, exerce uma função social, oferecendo assistência a muitas pessoas carentes, sobretudo às mães solteiras como a “Bereca”, personagens bastante comuns no bairro.

A memória do médico Camilo Salgado, não apenas reconhecido no bairro, mas cultuado em toda a cidade como santo milagroso, está presente no poema com a menção ao Grupo Escolar que também tem seu nome. Em seguida, a referência ao Posto Médico e ao Lactário da Saúde, instituições igualmente presentes em outros bairros, demonstra a configuração de um local que já adquiriu aspectos de uma urbanização característica de toda cidade.

Na estrofe seguinte, o lazer aparece em destaque, proporcionado pelo Clube São Domingos, o clube mais antigo bairro, fundado em 1915 e, sobretudo, pela Rádio Clube do Pará, a primeira emissora de rádio da Amazônia, e quinta do Brasil, fundada com o nome de PRC5, em 1928. Sua sede própria foi construída no Jurunas, em 1937, ficando no bairro até 1954. Na “Aldeia do Rádio”, espaço onde foram construídos vários auditórios, eram feitas programações abertas ao público, proporcionando o encontro entre as famílias, para verem seus parentes se apresentarem. Há também menção a Roberto Camelier, um dos idealizadores e fundadores da PRC5, e nome atual da principal avenida do bairro.

Há uma estrofe de exaltação ao livre modo de vida dos filhos dos afrodescendentes, representantes de uma grande parcela da população do bairro, que faziam o jogo do bicho riscado nas calçadas, como forma de camuflar essa prática proibida na época.

Com saudosismo, é exaltada a valentia do boi-bumbá “Pai do Campo” e de capoeiras famosos como o “Pé de Bola”, personagens que marcaram a história do bairro, ainda vivos na memória do poeta. O tom melancólico denota, pelas referências ao passado, a reminiscência de algo perdido no tempo, ocupado pelas modificações trazidas pela modernidade, restando apenas a lembrança.

Encontramos também referências ao processo de urbanização pelo qual passava Belém, uma novidade que chegou ao bairro trazendo mudanças significativas, como asfaltamento de ruas antes alagadas. É ainda referido, de forma irônica, o serviço precário de transportes coletivos prestado pela viação Morais e seus ônibus “mais ou menos”, uma empresa em condições desfavoráveis diante daquelas que mantinham linhas nos bairros do centro da cidade.

É ressaltada também a circulação, pela imprensa, de casos de desordens, muito comuns no bairro, que vão de encontro ao novo modelo buscado pela sociedade, na tentativa de firmar-se em outros princípios. Essa condição reforça a ideia de um bairro de má fama, já mencionada na primeira parte do poema.

Na penúltima estrofe, há uma contraposição entre a imagem negativa do bairro, divulgada pela imprensa escrita, e a presença da Escola de Samba “Não posso me amofiná”, a agremiação carnavalesca mais antiga de Belém, e uma das mais antigas do Brasil, ainda em atividade. Essa escola é um símbolo de renome, que se sobrepõe à má fama do bairro, representando uma forma de contágio benéfico e recompensa, não só ao Jurunas, mas a toda a cidade, pelo envolvimento do povo com a cadêncio de sua batucada e pelo gingado de suas sambistas.

Por fim, a mistura entre o novo e o tradicional é evidenciada com as vendas de açaí e de tacacá, que passam a ocupar espaço nesse processo. Porém, surgem também as contradições marcadas por aqueles que continuam à margem dessa mudança pela qual passa a cidade, sem seguir os modelos externos de desenvolvimento, comprimindo-se em espaços alagados da beira do rio, local onde ainda se vê as casas simples dos primitivos habitantes do bairro, firmadas em palafitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da relação entre o presente, caracterizado pelo momento de criação, e o passado, revisitado pela memória do poeta, surgem as imagens transcritas em versos, transformados em registros do processo histórico pelo qual passou o bairro onde ele nasceu e, ainda depois de mudar para o centro da cidade, conservou os laços afetivos, não só com o espaço, mas também com os personagens mencionados no poema.

Num breve passeio, o passado chega ao presente, numa demonstração de certa intimidade com aquilo que é retratado. Em seu relato, apesar de feito com a autoridade de um conhecimento etnográfico das ruas do bairro, é possível perceber a representação da identidade fragmentada do sujeito contemporâneo, como afirma Stuart Hall que, ao refletir sobre a questão da identidade cultural na pós-modernidade, discutida sob a ótica da teoria social, reconhece haver em nós “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2015, p.12). Assim, a recriação do espaço no poema transita num tempo que não é único e, consequentemente, existem mudanças sofridas num lugar que não é o mesmo, diante dos olhos de um sujeito que também não é o mesmo.

Sob esse ponto de vista, o espaço apresentado no poema leva-nos à compreensão de que a identidade única é fantasiosa, visto que “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas” (HALL, 2015, p.12).

Embora as mudanças de identidade ocorram continuamente, permanecem salvaguardadas suas riquezas naturais e culturais, pois “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2005, p. 54). Esse grupo, representado no poema pelo povo do bairro, apesar das mudanças de uma urbanização trazida pela modernidade, ainda se mantém com hábitos que ultrapassaram o tempo.

As possíveis identidades, mencionadas por Stuart Hall, estão representadas no texto pela tomada do espaço como fonte de inspiração para a criação poética, que eleva o pensamento do leitor a diversas situações vivenciadas em tempos diversos por quem, embora num tempo presente, carrega consigo o sujeito do passado, e ao caminhar, não se detém apenas a descrever, mas também consegue voltar ao passado e trazer muitas lembranças ao presente, apresentando as personagens que dão vida ao bairro e, consequentemente, ao poema.

Na criação poética de Bruno de Menezes, a memória, trazida pelas imagens retratadas, evidencia a expressão de traços de uma formação cultural mestiça na Amazônia. Os recursos linguísticos utilizados pelo poeta, como forma de ilustração de experiências comuns, demonstram a sensibilidade da percepção captada em minúcias,

e trazem detalhes de ações de origem diversa, que ocorrem simultaneamente.

Portanto, ao observarmos o poema, percebemos que as imagens pretéritas surgem como produto de uma descrição, na qual as palavras adquirem cores e brilho, construindo um potencial artístico, combinado de forma harmônica, pondo à mostra o que hoje pode ser visto como a memória da rotina de um tempo vivido no bairro. Nesse aspecto, a expressão lírica nasce de um olhar objetivo e sensível, direcionado às cenas urbanas, nas quais o cotidiano é recriado em versos, com a representação da performance da vivência de sujeitos anônimos, transformada em registros que agregam elementos de uma problemática social.

Assim, ao longo desse percurso pelo bairro Jurunas, e todos os aspectos apontados, o poema é uma demonstração de recriação do cotidiano, na qual há uma intersecção entre passado e presente, numa aproximação da afirmação de Bosi de que a poesia “nomeia o mundo de objetos que nos rodeiam e constituem nosso espaço de vida, balizas do itinerário cotidiano” (2013, p. 18).

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. – São Paulo: Editora 34, 2013 (1^a ed.).

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cesar Mortari. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12^a edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

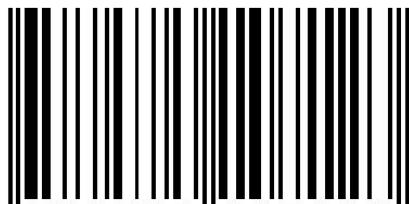
MENEZES, Bruno de. **Obras Completas** – vol. I. – Belém-Pará: Secretaria Estadual de Cultura: Conselho Estadual de Cultura, 1993.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivan Vale de Sousa Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (Unb). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Docência da Língua Inglesa pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Licenciado em Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor efetivo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte em Parauapebas, sudeste do Pará.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-85107-12-3



9 788585 107123