

Ellen dos Santos Oliveira
organizadora

COMPÊNDIO DE LETRAS

teorias, métodos, pesquisas, análises e ensino





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Graziele Benitez CRB-1/3129

C734 Compêndio de letras: teorias, métodos, pesquisas, análises e
1.ed. ensino [livro eletrônico] / organização Ellen dos Santos
Oliveira. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
E-Book.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-75-6

1. Estudos linguísticos. 2. Estudos literários. I. OLIVEIRA, Ellen dos Santos..

05-2021/42

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:
1. Estudos linguísticos 410

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-75-6.16.05.21>

ISBN 978-65-89499-75-6



9 786589 499756 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[@editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto: contato@editorabagai.com.br)

Ellen dos Santos Oliveira
organizadora

COMPÊNDIO DE LETRAS:
teorias, métodos, pesquisas, análises e ensino



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt - IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico - UFPB Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas - UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha - UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins - IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias - SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes - IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira - UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto - CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme - UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
SEÇÃO 1 - ESTUDOS LINGUÍSTICOS	13
CAPÍTULO 1 - A CANÇÃO REGIONAL: UM RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS MEDIADAS POR APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO	14
Gabriel Barros Neres José Ribamar Neres Costa Lindalva Maria Barros Neres	
CAPÍTULO 2 - ALÉM DA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NUMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA	23
Luciana Oliveira Atanásio	
CAPÍTULO 3 - ALINGUAGEM DOS JOGOS DE VIDEOGAME E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE NEOLOGISMOS: REFLEXÕES PRELIMINARES SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA	35
Luciene Cristina Paredes Müller Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira	
CAPÍTULO 4 - A OLIMPÍADA DE LINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O CURSO DE LETRAS: UMA DESCOBERTA FASCINANTE	44
Eduardo Cardoso Martins	
CAPÍTULO 5 - A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA A COMPETITIVIDADE PROFISSIONAL: UMA REALIDADE BRASILEIRA	57
Átila da Silva Vale Filho Ana Maria Simas Gaia Machado Malinalia Inês Rocha Marciao	
CAPÍTULO 6 - AS ANÁLISES DO DISCURSO: UMA INTRODUÇÃO AOS FUNDAMENTOS	66
Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt	
CAPÍTULO 7 - ASPECTOS DA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	77
Adrielle Karine Cardoso Clemente	
CAPÍTULO 8 - ASPECTUALIZAÇÃO ACTANCIAL NO DISCURSO JORNALÍSTICO	87
Letícia Fionda Campos	
CAPÍTULO 9 - A SUPRESSÃO DO /R/ PÓS-VOCÁLICO EM FINAL DE PALAVRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	100
Simone de Faria Marília Silva Vieira	

CAPÍTULO 10 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	110
Ederson Henrique de Souza Machado	
CAPÍTULO 11 - DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO EM TIRINHAS DA MAFALDA.....	124
Francilane Lima de Sousa Antônio Michel de Jesus Oliveira Miranda Eva de Moraes Lima Moura	
CAPÍTULO 12 - ESCRITA COLABORATIVA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA EM PARES.....	136
José William da Silva Netto	
CAPÍTULO 13 - METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA UTILIZADAS PELO SISTEMA EDUCACIONAL BILÍNGUE NA TURMA DE JARDIM III DA REDE PARTICULAR	149
Vitoria Maria Leal de Moura Malinalia Ines da Rocha Marcião Margareth Leite Alencar	
CAPÍTULO 14 - O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA BASEADO EM GAMES: A METÁFORA DO ENSINO-APRENDIZAGEM COM GAMES	157
Marcelo Saparas Fernando Oliveira Caetano Gean Pinho Pereira	
CAPÍTULO 15 - OS TESTES ATITUDINAIS COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA.....	167
Daiane Aparecida Cavalcante Willian Ferreira Furtado de Lacerda	
CAPÍTULO 16 - O PAPEL DO REVISOR TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DO <i>ETHOS</i> DISCURSIVO	179
Giovana Santos da Silva	
CAPÍTULO 17 - RELAÇÕES LEXICAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRUPOS MINORITÁRIOS: UM ESTUDO A PARTIR DO NÓDULO ÓDIO EM UM <i>CORPUS</i> DE TEXTOS MIDIÁTICOS.....	190
Taiane Silvério Camilo Cláudio Márcio do Carmo	

SEÇÃO 2 - ESTUDOS LITERÁRIOS.....	202
CAPÍTULO 18 - AS PECULIARIDADES E A SENSIBILIDADE DO TEXTO POÉTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA EFUSIVA	203
Josefa Lieuza Leite Maria Edileuza da Costa	
CAPÍTULO 19 - GAIA, PROTAGONISTA DE TEMPOS CATASTRÓFICOS.....	213
Caroline Chads Cardoso da Silva	
CAPÍTULO 20 - LYGIA FAGUNDES TELLES E O CONTO “AS CEREJAS”: UM RECORTE DA MEMÓRIA PELA VOZ DO NARRADOR.....	226
Carmelinda Carla Carvalho e Silva	
CAPÍTULO 21 - MITOLOGIA GREGA E NARRADOR DE EXPERIÊNCIAS NO OCEANO DE VALTER HUGO MÃE: UMA LEITURA BENJAMINIANA DO ROMANCE <i>O FILHO DE MIL HOMENS</i>	237
Ana Clara Magalhães de Medeiros Francisco Jadir Lima Pereira Maria de Fátima Costa e Silva	
CAPÍTULO 22 - O LEITOR E A EDUCAÇÃO DO (IN)SENSÍVEL NO UNIVERSO AMAZÔNICO DO SÉC. XX: ALGUMAS NOÇÕES DE VAZIOS, IMPLÍCITOS E POLIFONIAS EM <i>PRIMEIRA MANHÃ</i> (1967), DE DALCÍDIO JURANDIR (1909-1979)	249
Leomax Cardoso Machado	
CAPÍTULO 23 - O PROTAGONISMO DA LITERATURA AMAZÔNICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE PESQUISA	262
Dariany Andrade de Souza	
CAPÍTULO 24 - REPRESENTAÇÃO ANIMAL NA POESIA DE ORIDES FONTELA	274
Eduardo de Lima Beserra Maria do Socorro Pereira de Almeida	
CAPÍTULO 25 - <i>SEPÉ – O MORUBIXABA REBELDE</i>, UMA METAFIÇÃO HISTORIOGRÁFICA	286
Ellen dos Santos Oliveira	
SOBRE A ORGANIZADORA	299
ÍNDICE REMISSIVO	300

APRESENTAÇÃO

O homem é linguagem, e nela se inscreve à medida que a utiliza para manifestar sua percepção diante do mundo e das situações humano-existenciais por ele vivenciadas. Nesse sentido, o Curso de Letras é o ambiente no qual o pesquisador da linguagem, no desenvolvimento de sua humanidade, propõe explicações e interpretações sobre a linguagem que ele mesmo representa.

Em concordância com Fiorin (2003)¹, entende-se que o “curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os”. Sendo assim, “a análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente” (FIORIN, 2003, p. 02). A fim de cumprir tal objetivo, Fiorin (2003) explica que

um curso de Letras tem dois módulos, que se delinearam claramente, ao longo da história da constituição dos estudos da linguagem: a) um tem por objeto o estudo dos mecanismos da linguagem humana por meio do exame das diferentes línguas faladas pelo homem; e b) o outro tem por finalidade a compreensão do fato linguístico singular que é a literatura. Embora claramente distintos, esses dois módulos mantêm relações muito estreitas. De um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o linguista ignorar a literatura, porque ela é a arte que se expressa pela palavra; é ela que trabalha a língua em todas as suas possibilidades e nela condensam-se as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época (FIORIN, 2003, p. 02).

Nessa perspectiva, no “**COMPÊNDIO DE LETRAS: teorias, métodos, pesquisas, análises e ensino**” reúne-se 25 artigos científicos provenientes de reflexões crítico-teórica-metodológicas desenvolvidas no Curso de Letras. O livro está dividido em duas seções: “Seção 1 – Estudos Linguísticos”; e “Seção 2 – Estudos Literários”.

¹ FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. vol. 01 e 02. [Recurso eletrônico]. 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2550517/mod_label/intro/NEGR%C3%83O_Estrutura-DaSentenca.pdf. Último acesso em mai.2021.

No CAPÍTULO 1 os autores defendem a utilização da canção regional no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. E, desenvolvem uma reflexão crítico-teórica sobre leitura, interpretação de textos e o uso de letras de músicas em sala de aula.

No CAPÍTULO 2 defende que as práticas de letramento e o ensino de Língua Portuguesa devem adotar um ponto de vista da Sociolinguística. Considerando que não há fronteiras entre o evento de oralidade e de letramento, a autora propõe um método de ensino que ultrapasse os muros da sala de aula.

No CAPÍTULO 3, a partir de um corpus selecionado de sites da internet, relacionados a videogames, foi desenvolvida uma análise sobre a presença e a utilização de neologismos pelos jogadores no ato de comunicação e a influência de tais expressões e palavras novas no processo comunicativo.

No CAPÍTULO 4 propõe-se o método da Olimpíada de Linguística (OL), como um modelo educacional inovador para o ensino de línguas e de linguagens no curso de Letras. Trata-se de uma proposta que incentiva o competidor, a partir da investigação linguística, resolver problemas inerentes ao campo da linguagem. Tais OL podem ser aplicadas nos Ensino Fundamental, Médio, na formação em Letras.

No CAPÍTULO 5 aborda-se a importância do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, uma vez que essa aparece no *ranking* do terceiro idioma mais falado no mundo, e, principalmente, por isso, seu aprendizado e domínio pode ser visto como um diferencial no currículo profissional.

No CAPÍTULO 6, entendendo a Análise do Discurso como uma disciplina da Linguística que engloba variadas perspectivas teóricas, apresenta com uma profunda reflexão dos três principais pressupostos teórico-metodológicos de Análise do Discurso no Curso de Letras: a análise do Discurso (AD) francesa; a Análise do Discurso Crítica (ADC); e a Análise do Discurso (ADD).

No CAPÍTULO 7 oferece uma reflexão crítico-teórica as contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa. Propondo uma reflexão teórica para a introdução da Linguística como método de ensino de Língua Portuguesa.

No CAPÍTULO 8 embasada nos pressupostos crítico-teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva e por meio da análise qualitativa dos narradores presentes em duas reportagens publicadas nos jornais O Globo e Extra, demonstra

cientificamente de que modo a aspectualização actancial põe em evidência as vozes narrativas identificadas nesses discursos jornalísticos.

No CAPÍTULO 9, é apresentada uma proposta didática para o ensino da variação linguística, considerando o fenômeno gradual da supressão do fonema /r/ pós-vocábulo no final da palavra como um fator sociocultural da variação da linguagem em ato de comunicação.

No CAPÍTULO 10 é proposta uma aproximação metodológica entre a Teoria das Representações Sociais e a Linguística Sistêmico-Funcional, demonstrando a aplicação prática por meio de análise do excerto sobre educação ambiental de uma professora de ensino fundamental.

No CAPÍTULO 11 apresenta um estudo consistente sobre o discurso e argumentação em tirinhas da Mafalda. Com base em elementos propostos pela retórica clássica, identificam nesses textos as principais características contidas na argumentação discursiva nas falas dos personagens. Estabelecendo uma discussão entre pensadores modernos e clássicos, desde retórica à argumentação.

No CAPÍTULO 12 apresenta resultados satisfatórios da pesquisa desenvolvida com alunos do quinto semestre da Casa de Cultura Britânica (CCB), da Universidade Federal do Ceará (UFC), na qual teve como base de estudos analíticos um corpus construído a partir das respostas desses discentes. Por meio do ensino da Língua inglesa, constatou- se melhor desempenho acadêmico e promoveu o intercâmbio entre universidades, contribuindo significativamente para a internacionalização da UFC.

No CAPÍTULO 13 os autores defendem a educação bilíngue para o público infantil, em especial o inglês como segundo idioma, utilizando a abordagem proposta pelo CLIL (Ensino de Conteúdo e Línguas Integrado), como uma metodologia insurgente e inovadora de ampla expansão na Europa.

No CAPÍTULO 14 é defendida a teoria do conectivismo (ou aprendizado distribuído) como a mais eficiente e adequada para a era digital. Sob esse viés teórico-metodológico, por meio da pesquisa no campo de games, investigam e estudam a relação entre metáfora, analogia e construção do conhecimento científico em situações práticas do ensino de Língua inglesa.

No CAPÍTULO 15, à luz da Sociolinguística Variacionista, os autores descrevem e investigam algumas crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino

fundamental de uma escola do Distrito de Bom Jesus, de São José de Piranhas-PB. Apresentando uma discussão sobre os resultados dos testes atitudinais aplicados a esses alunos.

No CAPÍTULO 16 com base nos conceitos críticos-teóricos que fundamentam o ethos discursivo, a autora propõe uma reflexão sobre a função do revisor de textos como no trabalho de avaliação textual. Considerando o seu caráter de coenunciador, defende-se a contextualização com a cena enunciativa na qual o texto está inserido.

No CAPÍTULO 17 fundamentados por um quadro teórico-metodológico tridimensional da Análise Crítica do Discurso (ACD), aliada à Linguística de Corpus, desenvolveram um estudo sobre os discursos de ódio em relação aos grupos minoritários representados em textos midiáticos, propondo uma mudança discursiva na sociedade a fim de promover a dignidade humana e a justiça social.

No CAPÍTULO 18 a partir de uma reflexão crítico-teórica sobre a linguagem poética, defende que a leitura do texto poético no ensino de Língua Portuguesa como um método capaz de conduzir o leitor a saberes magnânicos capazes de auxiliar na sua instrução e na expansão de seu conhecimento de mundo.

No CAPÍTULO 19 foi desenvolvida uma análise do arquétipo de Gaia, sua intrusão e seu protagonismo nesses tempos de grandes catástrofes e colapsos da civilização. Nesse sentido, propõe-se uma mudança comportamental na busca ambiciosa do ser humano pela “modernidade” e na sua relação com o meio ambiente.

No CAPÍTULO 20 analisa-se as lembranças e as memórias identificadas na voz narrativa no conto “As cerejas”, de Lygia Fagundes Telles. Observa-se, que a associação de atos, falas e pensamentos das personagens correspondem à forma de se proporcionar significados ao longo da narrativa, e os testemunhos dialogam com as recordações e contribuem para a construção de uma memória fictícia.

No CAPÍTULO 21, vislumbrando as imagens do campo e do mar, compondo o cenário campestre, os autores analisam como a projeção do foco narrativo voltado para ambientação na voz do narrador constituem componentes lírico e metafórico no romance *O filho de mil homens* (2011), de Valter Hugo Mäe.

No CAPÍTULO 22 com bases crítico-teóricas fundamentadas, principalmente, na Teoria do Efeito Estético e na Teoria do Romance, o autor desenvolveu

uma análise consistente sobre a compreensão do leitor implícito no discurso polifônico existencial, do texto-obra, no romance *Primeira Manhã* (1967), de Dalcídio Jurandi.

No CAPÍTULO 23 são apresentados resultados satisfatórios provenientes da execução do projeto de leitura “Na madrugada ao luar, minha Amazônia, meu olhar”, desenvolvido por dois anos (2017-2018) com alunos de turmas do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano), em escola pública da Amazônia. Um projeto que teve como objetivo principal estimular a leitura literária amazônica, e que contribuiu para o fortalecimento e a valorização da identidade sociocultural dos nativos leitores.

No CAPÍTULO 24 é apresentada uma análise fenomenológica da representação animal na poesia lírica da poeta brasileira Orides Fontela, observando e interpretando o eu poético, e sua relação consigo e com o mundo ao seu redor.

No CAPÍTULO 25 defende o poema épico *Sepé – o morubixaba rebelde* (1964), de Fernandes Barbosa, como uma metaficação historiográfica. Concebida no contexto da “polêmica em torno do Sepé Tiaraju”, do (IHRGS), a obra compartilha imbricações de reflexões literárias, históricas e teóricas.

Por fim, pretende-se, com este “COMPÊNDIO DE LETRAS: teorias, métodos, pesquisas, análises e ensino” contribuir com os estudos da linguagem desenvolvidos no Curso de Letras. Por meio das reflexões contidas nele, convidamos pesquisadores a refletir sobre a linguagem, junto com os autores aqui reunidos.

Organizadora
Ellen dos Santos Oliveira
(UFS / CAPES / CIMEEP)

SEÇÃO 1

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CAPÍTULO 1 - A CANÇÃO REGIONAL: UM RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS MEDIADAS POR APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO

Gabriel Barros Neres¹

José Ribamar Neres Costa²

Lindalva Maria Barros Neres³

INTRODUÇÃO

A leitura e a interpretação de textos são apontadas por diversos estudiosos (ANTUNES, 2008 e 2016; CUNHA, 2005; MARTINS, 2007; FREIRE, 2003) como uma das mais importantes ferramentas didáticas dentro do processo ensino e aprendizagem da língua materna. No entanto, caso seja escolhido e/ou utilizado de modo inadequado, o texto pode servir como instrumento que desestimula o aluno com relação às aulas, podendo inclusive afastá-lo das práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar.

Com as limitações impostas pelo período pandêmico que vigora desde o primeiro trimestre do ano de 2020, os desafios dos professores foram ampliados para a busca de aperfeiçoamento no uso de ferramentas tecnológicas que nem sempre eram utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Surgiram então diversas dúvidas metodológicas sobre como utilizar os aplicativos de comunicação instantânea (WhatsApp, Telegram, Signal, etc.) nas aulas de interpretação de texto em perder de vista os aspectos da regionalidade.

Foi a partir dessa perspectiva que surgiu o interesse de utilização de letras de composições musicais regionais em aulas via aplicativos de comunicação. Ao mesmo tempo em que tais textos podem servir como forma de aproximação do alunado com as palavras escritas, podem também despertar o interesse pela cultura, pelos compositores, e até mesmo pelos problemas locais, regionais ou mesmo nacionais.

¹ Pós-graduando em Jornalismo Esportivo (UNILEYA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/538366945898538>

² Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional (ANHANGUERA-UNIDERP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5443711538608823>

³ Especialista em Língua Portuguesa (FAMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1830231963338750>

Este capítulo está dividido em dois momentos. No primeiro, serão estudados princípios e teorias acerca da leitura, da interpretação de textos e do uso de letras de músicas em sala de aula. Logo a seguir, haverá a aplicação desses aspectos teóricos em duas composições musicais de compositores pertencentes ao rol da música regional.

Com o fim de delimitação espacial, foram utilizadas neste estudo composições que trazem como *topos* o Maranhão, contudo, na prática de sala de aula, podem (e devem) ser utilizadas canções concernentes à realidade e cultura locais dos discentes, docentes e demais atores envolvidos no processo educacional.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas pesquisas de natureza bibliográfica com incursões na técnica da análise de conteúdo. O referencial teórico está pautado principalmente nos trabalhos de Aguiar (1993), Antunes (2008, 2016), Cunha (2005), Martins (2007), Ferreira (2007) e Lisboa Junior (2008).

DA TEORIA PARA A PRÁTICA: MÚSICA EM SALA DE AULA

Saber ler e interpretar textos é uma das condições indispensáveis para alguém conseguir uma independência intelectual e seguir nos seus estudos. No entanto, a ação de ler deve ir além do mero decodificar de letras / sílabas / palavras e atingir “a compreensão do que este signo pode vir a significar em dado processo comunicativo” (CUNHA, 2005, p. 68). A vivência de mundo tem importante papel nesse processo de apropriação dos conhecimentos por meio da leitura, contribuindo para que aquilo que começa a ser decodificado faça sentido e tenha uma interpretação. Como a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre texto e contexto” (FREIRE, 2003, p. 13), é importante que o elenco de textos escolhidos pelos professores para serem estudados em sala da aula tenham pelo menos a mínima relação com a realidade social e cultural dos educandos.

Em contato com textos que pouco ou nada dizem para eles, os alunos tendem a considerar a leitura como algo enfadonho e sem sentido lógico e, por conseguinte, passam a associar as aulas como algo desinteressante ou a longas exposições de conteúdos que nem sempre serão utilizados no dia a dia. Conforme explica Cunha (2005), um dos objetivos da escola é formar leitores proficientes, ou seja, fazer com que os alunos não apenas aprendam a decodificar signos, mas sim consigam saber

o que fazer com essa nova habilidade conquistada, adquirindo recursos cognitivos que vão além do conhecimento gramatical, como assevera Antunes (2008 e 2016).

Martins (2007) adverte que há diversas técnicas que podem ser aplicadas pela escola e seus agentes para aprimorar as habilidades de leitura dos educandos, contudo lembra também que “cada leitor tem que descobrir, criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho” (MARTINS, 2007, p. 84) e que os fatores externos, como acesso a materiais, disponibilidade de tempo e de espaço adequados para os estudos, podem também intervir no processo de aquisição de uma leitura mais crítica e no consequente desenvolvimento cognitivo-interpretativo do aluno.

Como显而易见地 existe um afastamento de parte do alunado com relação à palavra escrita, torna-se parte das tarefas do professor a escolha de textos que inoculem nos alunos tanto o interesse pelos temas em questão quanto o desejo de procurar outras produções do mesmo autor, do mesmo gênero ou com alguma temática afim.

O uso de textos em sala de aula é previsto e estimulado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que sugerem que o ensino da língua materna parta do uso de textos e não de situações soltas e sem ligação com a realidade do aprendente.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam (BRASIL, 1997, p. 29).

É a partir dessa expectativa que o profissional de educação pode apropriar-se de textos de gêneros tidos como alternativos, como quadrinhos, receitas, jornais, roteiros de filmes, resenhas, matérias televisivas e letras de música para atrair o alunado para o contato com textos que sejam de interesse comum e, assim, tentar despertar o interesse pela leitura de outras obras.

As letras de música têm um atrativo especial, pois elas saem do suporte em papel e passam a fazer parte do cotidiano das pessoas, que, dependendo das disponibilidades e dos gostos, podem inclusive decorá-las e reproduzi-las de forma oral. Não há dúvida de que “música e poesia nasceram juntas [e que] durante muito tempo a

poesia foi destinada à voz e ao ouvido” (AGUIAR, 1993, p. 10). Embora isso possa parecer novidade para alunos do ensino fundamental, no ensino médio, desde os primeiros contatos com a história da literatura, os estudantes ficam sabendo dessa relação histórica entre essas duas artes que em variados momentos da humanidade se encontraram e até se confundiram.

Em um momento histórico no qual o processo de ensino e aprendizagem é mediado por aplicativos de comunicação instantânea, aparentemente ficou mais difícil trabalhar letras de música e aspectos da regionalidade nos encontros virtuais. No entanto as possibilidades de compartilhamento de textos, imagens, *links* e arquivo de voz podem servir como apoio didático-pedagógico para trabalhar simultaneamente leitura, produção/interpretação de textos e aspectos da cultura regional.

O uso da música em aulas virtuais síncronas ou assíncronas, ademais de possibilitar um trabalho diferenciado a respeito de um assunto específico, é ainda capaz “de despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo” (FERREIRA, 2007, p. 13). E essa sensibilidade aguçada pode tornar-se importante instrumento no decorrer dos estudos formais e até mesmo em futuras decisões profissionais.

Ao estudar a Música Popular Brasileira, Lisboa Junior (2008) chama a atenção para a riqueza cultural do Brasil e que em cada região ou estado é possível encontrar artistas populares que representam seu povo e que universalizam questões que parecem regionais, mas que têm dimensão universal. Isso ocorre em todas as regiões do Brasil, que conta em seus quadros musicais nomes aparentemente regionalizados, mas que podem também ter grande aceitação nacional, como é o caso de Nicéas Drumont, João do Vale (MA), Pinduca, Dona Onete (PA), Cid Guerreiro, Elomar (BA), Belchior, Ednardo (CE), Geraldo Espíndola, Almir Sater (MS), Amado Batista, Orlando Morais (GO), Adriana Calcanhoto, Humberto Gessinger (RS), Carlos Dafé, Agepê (RJ), dentre tantos outros talentosos cantores/compositores do Brasil inteiro e que podem ter seus trabalhos levados para a sala de aula nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Desse modo, com essa riqueza em forma de composições musicais, pode o professor escolher algumas músicas para ilustrar suas aulas e, ao mesmo tempo, estimular a interpretação de textos, a ampliação do vocabulário, a discussão de

estruturas gramaticais e de usos das palavras, além de favorecer uma espécie de conscientização sobre os valores culturais locais.

Os arquivos e/ou *links* contendo as composições musicais e suas respectivas letras podem ser compartilhados nos grupos de comunicação das turmas e, a partir da leitura e da audição do material escolhido, o professor pode explorar os diversos aspectos temáticos que estejam de acordo com o tópico a ser ministrado

Como forma de exemplificação, a seguir estão reproduzidas duas letras de músicas que podem ser facilmente encontradas na internet e que podem servir como ponto de partida para atividades de interpretação de textos. A primeira é de autoria de César Nascimento, compositor nascido no Piauí, mas que adotou o Maranhão como segundo lar e produziu uma das mais conhecidas canções sobre a capital maranhense: *Ilha Magnética* A segunda é um dos mais conhecidos reggaes da música brasileira: *Regueiros Guerreiros*, composição de Fauzi Beydoun gravada em 1992 pela banda Tribo de Jah e que se tornou sucesso em quase todo o território nacional.

Após apresentada a letra das supracitadas músicas, serão feitos alguns comentários acerca da aplicabilidade de cada uma delas durante uma aula virtual, podendo envolver diálogos entre as diversas disciplinas da estrutura curricular oficial.

Composição 1 - Ilha Magnética

Ah, que horizonte belo / De se refletir / Outro dia me disseram / Que o amor nasceu aqui, / Saiu detrás do sol / Com um jeito de guri, / Tanto novo quanto leve / O amor nasceu aqui. //

Ponta D'Areia, Olho D'Água / E Araçagy / Mesmo estando na Raposa / Eu sempre vou ouvi / A natureza me falando / Que o amor nasceu aqui // Ah, que ilha inexistente / Quando toca o coração, / Eu te toco, tu me tocas / Cá nas cordas do violão / E se um dia eu for embora / Pra bem longe desse chão, / Eu jamais te esquecerei, / São Luís do Maranhão. (NASCIMENTO, s/d).

A letra de *Ilha Magnética* permite ao profissional da educação explorar grande quantidade de assuntos. O texto trata da relação topográfica entre o eu lírico e a Ilha de São Luís do Maranhão. Por se tratar de uma música bastante conhecida na região, o professor poderá explorar recursos de desinibição dos alunos, como canto, recitais e jograis, mas sem deixar de lado o foco principal que é a interpretação da letra da música. Durante o trabalho de análise, é possível relacioná-lo com os ideais

do Romantismo e questionar o alunado sobre a visão ufanista do autor com relação ao lugar exaltado, podendo inclusive ser utilizá-lo em um estudo comparativo com a *Canção do exílio*, um dos mais conhecidos poemas de Gonçalves Dias e um dos marcos da literatura romântica brasileira.

Caso isso ocorra, o discente poderá explorar diversos aspectos temáticos que são comuns aos dois textos e aproveitar para imiscuir na conversa dados sobre a vida e a obra de Gonçalves Dias, além de poder estimular os educandos a perceberem as diferenças e semelhanças entre os elementos dêiticos presentes nos textos e suas relações com

O vocabulário é outro ponto a ser explorado a partir das metáforas e da multiplicidade de sentidos, como, por exemplo em “quando toca o coração / eu te toco, tu me tocas / cá nas cordas do violão”, em que o verbo tocar ganha acepções distintas. Também é possível trabalhar os pontos turísticos da Ilha a partir dos pontos citados (Ponta D’Areia, Olho D’Água, Araçagy e Raposa), resgatando a vivência dos alunos nesses lugares e propiciando um trabalho com a oralidade, que pode também transformar-se em texto escrito. Outro tópico que pode ser explorado é o sentimento de pertencimento do eu lírico com relação ao lugar, chegando ao ponto de dizer que um dos mais nobres dos sentimentos humanos – o amor – nasceu em São Luís. A partir desse aparente exagero, o educador pode associar um dos epítetos da capital – Ilha do Amor – ao que é dito na canção, provocando discussões acerca da realidade e da visão edênica sobre a cidade, trabalhando também seus aspectos históricos e geográficos.

Composição 2 - Regueiros Guerreiros

Mais um dia se levanta / Na Jamaica brasileira / Mais uma batalha que desperta / A Nação Regueira // Eles descem dos guetos logo cedo / Se concentram nas praças e ruas do centro / Lavando, vigiando carros, / Vendendo jornais, // Construindo prédios, obras, / Cuidando de / casas e quintas / São menores, maiores brasileiros / São os dreads verdadeiros do Maranhão // Regueiros Guerreiros / Dreads Verdadeiros / Regueiros Guerreiros / Do Maranhão // Mais um dia se levanta / Na Jamaica brasileira / Mais uma batalha que desperta / A Nação Regueira // Ninguém jamais parou para pensar / Na sua condição de cidadãos com direitos / Lutando em condições desiguais / Lutando contra preconceitos e diferenças sociais // Só que no fim de semana / O Reggae é a lei. / Dançando

no Toque, No / Pop, no Espaço / Todo regueiro é um rei
// Regueiros Guerreiros / Dreads Verdadeiros / Regueiros
Guerreiros / Do Maranhão (BEYDOUN, s/d).

O reggae é considerado um ritmo bastante conhecido e divulgado em algumas regiões do Brasil. Adorado por uns e discriminado por outros, esse ritmo musical geralmente traz letras fortes cujos “temas sociais e raciais também são um meio de quebrar as barreiras da discriminação originada nas camadas mais ricas” (FREIRE, 2010, p. 126). A canção *Regueiros Guerreiros* é uma das mais conhecidas da banda *Tribo de Jah* e traz como temática a sofrida vida de pessoas comuns que todos os dias vivem uma verdadeira batalha pela sobrevivência.

A utilização de textos como esse em sala de aula pode servir para despertar nos alunos a consciência sobre aspectos sociais que nem sempre são vistos nos livros didáticos. A aproximação com a realidade circundante, com citação direta a lavadores/guardadores de carros, vendedores de jornais, empregadas domésticas e trabalhadores da construção civil, além de outros profissionais nem sempre lembrados, mas que, durante os finais de semana tornam-se rei dançando nos clubes (Dançando no Toque, no Pop, no Espaço), pode ajudar o leitor a se situar dentro de um contexto que talvez já faça parte de sua realidade, mas que nem sempre se vê operacionalizada de modo escrito.

A interpretação de textos como esse exige conhecimento de mundo a respeito dos locais citados, mas ao mesmo tempo favorece discussões acerca dos preconceitos para com os frequentadores dos clubes de reggae, que geralmente eram apontados como locais violentos, segundo informa Freire (2010), mas que também se tornam uma oportunidade de fuga da realidade através da música, da dança e da interação com seus pares. A letra dessa música pode também ensejar trabalhos de cunho interdisciplinar relacionando disciplinas como Sociologia, Artes, Geografia, História e outras afins.

De modo geral, praticamente todas as canções populares e regionais brasileiras podem ser discutidas e interpretadas em sala de aula, podendo inclusive o professor dividir a sala virtual em equipes e cada uma delas apresentar a leitura de uma composição ou mesmo de várias letras de um mesmo compositor, o que estimulará a pesquisa e prática de leitura com maior senso crítico, além de despertar a curiosidade sobre os talentos, às vezes desconhecidos, da cidade, do Estado ou da região.

O uso da música em sala de aula não deve se restringir a ouvir, cantar e/ou utilizar o texto como pretexto para comentar normas. Deveria, sim, servir como meio de desenvolver no alunado o senso crítico com relação aos assuntos retratados no texto e também servir como motivação para o debate de ideias e busca de argumentos plausíveis para uma discussão acerca da realidade circundante, ou mesmo para desenvolver a criatividade e provocar a produção de novos textos orais e/ou escritos em diversos gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler um texto deve ir além da decodificação dos signos impressos em uma página. As aulas de Língua Portuguesa deveriam ir além do conteúdo gramatical e oportunizar aos alunos experiências com diversas modalidades de textos, a fim de ajudar a desenvolver a capacidade leitora do educando.

A escolha adequada dos textos que serão utilizados em sala de aula é um importante fator capaz de estimular ou desestimular os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, foi feita a proposta de uso de letras de canções de compositores da chamada música regional, usando como exemplos práticos composições populares no Maranhão, como forma de desenvolver a interpretação de textos escritos e, ao mesmo tempo, instigar o aluno para o debate oral e para a produção de novos textos baseados nos assuntos discutidos.

A ideia central deste capítulo é demonstrar que o uso de textos mais próximos aos interesses imediatos dos estudantes pode favorecer o trabalho dos professores durante as aulas virtuais das diversas disciplinas. Embora tenha tido como foco a música produzida por artistas ligados ao Maranhão, as ideias do capítulo podem ser adaptadas para textos de qualquer estado ou região do país, podendo ser utilizadas também em todas as disciplinas, como forma de levar os educandos a travar um contato mais profundo com a cultura de suas localidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Joaquim. **A poesia da canção**. São Paulo: Scipione, 1993.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3^a ed. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontros & interações. São Paulo: Parábola Editorial: 2016.

BEYDOUN, Fauzi. Regueiros Guerreiros. *In: JAH, tribo de. Roots Reggae.* 1972.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental: 1997.

CUNHA, Edanne Madza de Almeida. **Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização.** Curitiba: Ibpex, 2005.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 7^a ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Karla Cristina Ferro. **Que reggae é esse que “jamaicalizou” a Athenas Brasileira?** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2010. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Moderna, 2003.

LISBOA JUNIOR, Luiz Américo. **MPB em textos:** história e crítica. Itabuna/Ilhéus: Via Litterarum, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19^a ed. São Paulo: Brasiliense: 2007.

NASCIMENTO, César. Ilha magnética. *In: NASCIMENTO, César. Reggae sanfonado.* Rio de Janeiro: Sony Music, s/d.

CAPÍTULO 2 - ALÉM DA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NUMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

Luciana Oliveira Atanásio⁴

INTRODUÇÃO

Jung (2007) apresenta a relação conflituosa dos aspectos conceituais existentes entre alfabetização e letramento, abordando que o conceito e relação entre ambos converge com aspectos históricos ligados à ideologia dominante. E, conforme Soares (2001), tais conceitos também perpassam a esfera econômica, pois há parâmetros conceituais que se formulam conforme aspectos de vida de uma população. Sendo que, no Brasil, o que se observa é que não se tem como estabelecer aspectos de conceitos nem de níveis de letramento devido a grandes falhas no modelo educacional, no sistema escolar, na disparidade no ensino, entre outros aspectos ligados à cultura e à sociedade brasileiras.

Soares (2004) afirma que o que se vê é que a cada dia os índices da qualidade de alfabetização pioram independentemente do nível ou modalidade de ensino que se observe. E remete-se ao desinteresse dos alunos em não quererem e não gostarem de ler e escrever a uma má alfabetização e a problemas no processo de escolarização, fato observável nos levantamentos feitos nas escolas brasileiras mediante pesquisas.

Sobre os aspectos de conceituação de letramento, Soares (2001), traz dois aspectos do letramento: a dimensão individual e social. Naquele o letramento é visto com um aspecto particular, sem ter um impacto na relação como o outro; enquanto neste, o mesmo é tido como um aspecto de pluralidade que repercute não só na vida e na capacidade de cada um, como em todas as áreas de atuação em que as pessoas possam se relacionar, evidenciando os aspectos de interação.

Tais aspectos são observados em crianças que ainda não estudam, mas já têm contato com a escrita ao folhear livros, revistas; fazer rabiscos com lápis, imitar que está na sala de aula, entre outras ações que se relacionam com a leitura e a escrita.

⁴ Mestra em Linguística (UFPI). Professora (IFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9792915469196782>

Dessa forma, essas pessoas também podem ser consideradas letradas, mesmo ainda não tendo tido acesso ao ambiente de leitura e escrita formal. Tal pensamento é compartilhado por diversos pesquisadores, entre eles: Soares (2001), Mollica (2007), Kleiman (2008), Antunes (2009). Sabendo-se que ter aprendido os mecanismos de ler e escrever é diferente de se apropriar da leitura e a da escrita fazendo-se uso destas e incorporando-as como propriedades do falante (SOARES, 2001). Vê-se então que “letramento é muito mais que alfabetização” (SOARES, 2001, p. 44), dessa forma chega-se a conclusão que letramento envolve as diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Para Kleiman (2008) letramento seria: “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19). Este mesmo fenômeno, segundo a autora, extrapola, vai além do mundo da escrita estabelecido pela escola. Em um primeiro momento, no ambiente escolar, ser letrado, ou ter letramento, significaria a capacidade metalingüística do uso da língua, no sentido de um letramento voltado para o ambiente escolar, em que este está ligado à capacidade de ler e escrever, dessa maneira, a escola se distancia dos outros letramentos, aqueles que se realizam em outros ambientes sociais.

DESENVOLVIMENTO

Kleiman (2008) estabelece que a oralidade está ligada aos estudos de letramento, em que muitas vezes o falante, sem mesmo ir à escola, ou antes de ir (como no caso de crianças pequenas, por exemplo), participa de eventos de letramento, neste caso, este é considerado letrado. E a oralidade se destaca pelo valor que tem frente ao letramento, mas o que se vê ainda é o pouco espaço que esta tem no ensino da língua.

Uma perspectiva de letramento que propõe estabelecer relação entre o contexto das práticas sociais e do resultado dessas interações, conforme Vóvio e Souza (2005) suscita uma reflexão acerca da participação dos falantes nos grupos dos quais participam, deixando-se de lado a homogeneização e sobrepujando a individualidade. Sendo assim, as práticas de letramento seriam: como modelos e eventos culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e escrita (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Bortoni-Ricardo (2004) diferencia os eventos de letramento e oralidade: aqueles estão apoiados em textos escritos, que podem ou não estarem presentes no momento da interação; já os eventos de oralidade se realizam nas conversas que não tem como apoio o texto escrito. É sabido que não há uma linha divisória, (BORTONI-RICARDO, 2004) não há fronteiras demarcadas separando os eventos de oralidade dos eventos de letramento, ambos estão mixados, pois a palavra flui de um para outro na interação.

Veja-se a seguir algumas análises das relações de interação entre os sujeitos numa escola com o objetivo de verificar que os estudos sociolinguísticos vêm demonstrando que a escola é espaço de desenvolver com sucesso o processo de aquisição da língua pelas pessoas pertencentes às camadas populares.

O Loteamento Vila do BEC é a região que reúne os bairros Glória, Joia, e Sete Estrelas, na zona sul do município de Timon-MA, e os participantes da pesquisa são duas pessoas que estudaram na escola do bairro e vivem naquela comunidade.

Por outro lado, esses estudos vêm denunciando que numa perspectiva funcional são desconsideradas as verdadeiras funções do ensino da língua uma vez que a escola impõe um único modo de escrever e de falar como verdadeiros, lógicos e, portanto, corretos (SOARES, 1989). Assim, o processo de ensino que nega a funcionalidade dessa forma de interlocução, nega a subjetividade de autor, leitor e escritor, e também nega o direito de usar a língua para se dizer sua própria palavra (TFOUNI, 1994).

A descrição segue o modelo adotado por Favero *et al.* (2009), observando-se os turnos de fala, a estruturação das conversas e os participantes; as escolhas lexicais, as variedades escolhidas, o propósito da interação e o contexto da conversa, de acordo com o evento analisado houve aspectos em alguns eventos que foram mais evidenciados que em outro.

EVENTO 01: Conversa com a vó de uma aluna sobre sua própria escolarização

Ela é uma senhora de 69 anos, uma das moradoras mais antigas da região, pioneira do bairro, também frequentou a escola por algum tempo durante a noite, mas desistiu dos estudos, seus filhos e outros netos também estudaram nessa escola. Durante a conversa ela falou sobre o bairro e seu povoamento. Ela frequentou a escola por cerca de três anos e desistiu, segundo ela porque aumentou o nível de dificuldade e também porque foi acometida por uma doença que a impediu de ir à escola durante muito tempo.

Os turnos de fala se alternaram de forma tranquila entre a pesquisadora e a participante, havendo prevalência de fala desta por relatar suas histórias durante o evento. As escolhas lexicais revelam construções com desvios de concordância e regência assim como o Participante 1, no entanto, como ela tem mais escolarização os desvios são menores, mas as variedades escolhidas apontam para a mesma origem do Participante 1 o que é exposto na fala de ambos, os dois se originam da zona rural e o meio em que cresceram e convivem favoreceu a permanência dessas marcas linguísticas. O propósito da interação é a Participante 2 relatar a história do bairro e sua vida escolar em um contexto bem descontraído de conversa, com poucas interferências.

(...)

Participante 2- *Eu moro aqui a quarenta e nove anos, antes era só povoado... quando era só quinta... Depois aqui virou bairro... aqui mandaram alotiar, aí alotiou... alotiou.... e o bairro mudou... encheu de casa... fizeram o bairro, depois a escola... aí eu fui. Um monte foi... Um monte de gente foi estudar a noite porque a professora vinha na casa de quem faltasse....*

Pesquisadora- *E por que a senhora resolveu estudar?*

Participante 2- *Foi por causa da minha neta mais veá, eu queria tá perto... e né que criei gosto (risos)...*

Pesquisadora- *Ela convidou a senhora?*

Participante 2- *Ela era danada, aí eu tinha que tá perto, pra ela num se colecar com esse povo ruim do BEC (risos)*

Pesquisadora- *E a senhora fez até que série?*

Participante 2- *Ruum, foi poco tempo mi'a fia, mas ao menos aprendi a botá o nome e lê... Nos começo era bom, mas depois foi ficando difícil, muita ingênuidade da professora pura que eu tinha dificuldade na leitura, era ruim nas contas. Aí.. aí também.. Oiá, eu adoeci...*

(...)

Nesse primeiro momento a Participante 2 explica o motivo de voltar a estudar, a mesma diz que voltou à escola para acompanhar a neta, e conta o lado positivo de voltar a estudar, que foi aprender a escrever e a ler. A moradora foi alfabetizada, mas é possível, por sua fala questionar como se deu esse processo, sabendo-se, acordo com

Soares (2004), que a qualidade da alfabetização piora vertiginosamente, independente da modalidade que se observe, possivelmente sendo a causa do desinteresse dos alunos que não querem e nem gostam de ler por terem problemas no processo de alfabetização. Conforme ainda Soares (2001), ler e escrever é diferente de se apropriar de tais e fazê-los profícuos para os falantes, pois como já visto, letramento é mais que alfabetização, pois aquele envolve as práticas sociais de leitura e escrita.

A Participante 2 diz que no tempo dela era bom, mas depois as exigências foram aumentando, foi-se exigindo mais, e ela não conseguia mais acompanhar as aulas, as dificuldades em acompanhá-las apareceram e o desinteresse aumentou. Costa Val (2006) diz que é possível alguém ir para escola e aprender a ler e a escrever, usar o que aprendeu em diversas situações, e, no entanto, não conseguir pleno uso em situações mais complexas. O mesmo ocorre no ambiente escolar, pois nem sempre o aumento da complexidade de atividades vem com o devido acompanhamento que deve ser dado aos alunos, a resolução de tal entrave é um desafio à aprendizagem à medida que é difícil conciliar aspectos concernentes à aprendizagem da língua, como o sistema ortográfico, a leitura e as práticas que envolvem esses aspectos, e a dificuldade se dá principalmente pela própria estrutura do sistema escolar que não possibilita a prática integrada dos mesmos.

(...)

Pesquisadora- *Mas a senhora não se lembra quanto tempo estudou?*

Participante 2- *Quando nós morava no interior (zona rural) o trabalho de roça fazia com que a gente desistisse, não aprendi quase nada. Depois eu casei, tive os filhos e pus pra estudar mais nenhum nunca quis se formar, entrá nessa... como chama...? Depois... depois.. que termina os estudo?*

Pesquisadora- *Universidade?... Faculdade?*

Participante 2- *É.. Nenhum nunca que quis... Aí eles (profissionais da escola) vieram aqui na rua e pegaram o nome de quem quisesse estudar na época a noite. E como eu moro perto eu fui e gostei e fiquei. Fiz a primeira será a noite e passei... e depois... depois fui pra...*

Pesquisadora- *Segunda série?*

Participante 2- *Não.. Que é... Eu esqueci o nome da será lá...*

Pesquisadora- *Supletivo? A senhora fez a primeira e segunda em um ano, e no ano seguinte fez a terceira e quarta série. Né isso?*

Participante 2- *Pois é... Eu e minha neta mais velha estudava a noite, só que na sera mais pra cima... mais avançada e ela já intê terminô os istudo... Mas ieu...Aí eu fui cansando da iscola e desisti... Minha outra neta é inteligente a bichinha... Só tira nota boa... É a caçula, num dá um pingão de trabaio... Mas oía, foi muito bom meu tempo de escola, menina... além das amizade eu aprendi muita coisa, eu leo tudo... num intendo as vez as coisa, mas eu leo tudo, se duvidá até mais que essas menina... (risos)*

(...)

Nos aspectos relacionados ao letramento, observa-se o conhecimento extraescolar e as experiências vividas por alunos e professores: ler, escrever e fazer uso social dessas tecnologias, a partir do já dito por Freire (1989), que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o que se aprende na escola é importante para que as pessoas possam exercer sua cidadania. Pode-se ver nos aspectos mencionados acima quando a moradora fala da satisfação que sente em ter frequentado a escola, em ler, cabendo aqui a ideia de Tinoco (2009) que afirma que para o uso consciente da leitura e da escrita não é necessário aprender as regras gramaticais, mas deve-se praticá-las em textos úteis ao cotidiano.

Não há como quantificar a relação entre anos de escolarização e letramento, pois este não é medível, mas determinado por seu uso. Diferente da escolarização que é medida por graus, mesmo que falhos e questionáveis relativos à aprendizagem devido às falhas estruturais do sistema educacional brasileiro relativo aos regionalismos, à formação do professor e acesso à escola (SOARES, 2001), por isso, ler, escrever, compreender e fazer uso deliberar sobre alguns assuntos de interesse dos moradores, ele é pai de um aluno do 6º ano.

Os turnos de dessas habilidades vai além de anos de escolaridade e treino, há a necessidade de estabelecer parâmetros para uma aprendizagem eficaz, mas partindo das propostas de letramento, essa proposta está no sentido de não de aprender gramática ou interpretar textos, mas de entender as aulas de português, estudar a língua tem que ser um momento vivo, de interação, e a fala dessa moradora mostra o tanto que a escola oportunizou a ela, pois a mesma se sente livre para ler, pôr o nome, apesar de parecerem coisas e simples e elementares é uma parte importante

da prática de letramento e de ensino da língua, sabendo-se que este não se encerra nem se limite a tais aspectos.

(...)

Pesquisadora- *Então frequentar a escola mesmo por pouco tempo ajudou?*

Participante 2- *Ruum... De mais... Só in eu ô num precisa de toda hora tá pedindo pro outro ler as coisa pra mim... E antes eu já sabia botar meu nome, mas era ruim, de quando eu era menina... hoje eu boto meu nome direitin... Só num volto purqui num guento mais não mi'a fia... ando doente das pressão...*

(...)

Vê-se que ler e escrever são importantes, mas não suficientes para socialização e exercício da cidadania. Kleiman (2008) mostra que a função da escola é definida na atualidade como representação das desigualdades agravadas pela pobreza e o analfabetismo, tal situação prova como os objetivos propostos para a escola ainda não foram alcançados, ainda há muito o que se fazer, mas os primeiros passos estão sendo dados.

Importa colocar que as pessoas que tem acesso a cultura letrada nem sempre terão oportunidade de melhoria e mudanças em suas condições de vida (STREET, 1995), pois não há uma relação direta entre letramento, desenvolvimento econômico, social ou cultural (KLEIMAN, 2008).

Conclui-se com a importância de se ressaltar que o acesso a muitos bens culturais passa pela apropriação das tecnologias de ler e escrever, e o fato citada pela Participante 2 mostra como é importante se sentir independente ao poder ler e consequentemente obter informações sem precisar recorrer a outras pessoas para ajudá-la, proporcionando maior independência e acesso aos bens culturais (GEE, 2008) através das práticas letradas. Analisando a experiência da Participante 2, confrontando com o entendimento de Soares (2001) de que ser letrado é mais abrangente que dizer-se alfabetizado, a partir desse pressuposto o letramento se configura na vivência dela com a amplitude de fazê-la apropriar-se da escrita e leitura no contexto social em que vive.

EVENTO 02: Reunião na escola presidida pelo líder do Centro Comunitário do bairro Vila do BEC

Nesse encontro, o líder do centro comunitário do bairro se reúne com moradores para fala se alternam entre o líder comunitário e os demais participantes, na estruturação da conversa se vê escolhas monitoradas do líder comunitário, principalmente pelo fato de seu grau de escolaridade, o mesmo não tem curso superior, mas concluiu o Ensino Médio. Já os demais participantes em suas falas não a monitoram tanto, isso pode se dar pela baixa escolarização dos participantes.

E interessante ressaltar que a conversa foi turbulenta, tensa e até em certos momentos ríspida por parte de todos que participaram, uns estavam apoiando o que o líder falava; outros o estavam rechaçando por se sentirem excluídos e indignados com as condições de vida no bairro. Ele tentou responder a todos, mas ficou tenso e retrucou em certos momentos aos questionamentos, principalmente quantos àqueles relacionados à violência do bairro.

(...)

Líder comunitário- *A gente tem que ver o quanto conseguimos melhorar. Se olharmos pra traz veremos que conseguimos muitas conquistas nesses oito anos. Todas as nossas ruas são asfaltadas*

Participante 3 - *Mas a violência continua....*

Líder Comunitário- *Eu sei... E precisamos mudar essa realidade... Ontem mesmo presenciei algo que me deixou triste... uns policiais empurrando uma viatura que tava no prego ali na Avenida 2...*

Participante 3- *Intonce, cuma a gente resolve essas coisa?*

Líder Comunitário- *Olha, a gente continua reivindicando do governante atual*

Participante 4- *Até agora ainda não vi mudança*

Participante 5- *Nos sofremos pelo aumento da violência.... Os jovens que se viciaram não saíram mais...*

Líder Comunitário- *Não vou negar pra vocês, cada dia que passa a tendência é aumentar a criminalidade... Como falei, vi uma viatura ser empurrada (irritado) pelo descaso do governo do estado... Dá nossa parte o que a gente quer ver é o bairro se desenvolver....*

(...)

Líder Comunitário- *Temos o projeto da construção das casas pelo governo federal, então vamos aguardar pedir a documentação, mas só vale pra quem ainda não tem casa.*

Isso é uma grande conquista, nosso bairro cresceu muito, pois aqui quem é mais velho se lembra que era só vereda...

(Moradores falam entre si, há muito barulho)

Participante 3- *Lá vem ele falar de novo ar merma coisa de toda vez, e nós só nada*

Participante 5- *Pois num é. Eu nem falo mais, quem num é da panelinha num tem vez...*

Participante 3- *Mar ramo vi...*

(Depois de muita conversa segue-se uma breve pausa)

Líder Comunitário- *Minha gente, vou explicar com calma para sanar as dúvidas e peço paciência* (Ele bate na mesa com muita irritação) ... *Pois bem, vou explicar tudinho e não se preocupem, eu sei que tem gente com piada sobre favorecimento mas não é bem assim....*

(...)

A reunião foi rápida e serviu para o presidente dar alguns informes sobre o bairro, o diálogo mostra a preocupação que permeia grande parte da reunião, que é a violência, pois o bairro já foi bem pacato e durante a reunião teve muitas falas que sempre abordavam cobranças sobre como resolver o problema da violência nas ruas do bairro.

O líder comunitário tem um domínio da variedade padrão, e sabe contornar as perguntas feitas pelos moradores, mostrando o seu espaço de poder através do discurso (FOUCAULT, 2012), pois ele se apropria de um discurso que deixa seus interlocutores sem ter o que questionar sobre suas ações. Também se vale de uma experiência letrada ao versar sobre acontecimentos que viu como a viatura sendo empurrada para embasar os aspectos citados anteriormente sobre os problemas relacionados à segurança pública e dar mais credibilidade ao seu discurso de que está fazendo o necessário para que as autoridades responsáveis possam fazer mais patrulhamentos no bairro.

A conversa paralela que se segue entre moradores mostra certa indignação de alguns por acharem que não terão como serem beneficiados, e essa conversa paralela revela como eles acreditam no poder do discurso do líder comunitário, pois em momento algum eles pedem a palavra pra se manifestarem e darem sua opinião durante a reunião, então pode-se ater ao que disse Stubbs (2002) sobre a ampliação do letramento ligado à democracia, qualidade de vida e desenvolvimento social e

político, sendo esse conceito muito mais ligado à natureza da sociedade, seus valores e como esta se estrutura do que ao ensino em si mesmo, aparecendo nas manifestações culturais, como pode se observar no posicionamento das pessoas na reunião.

Na conversa dos Participantes 3 e 5 nota-se a descrença quanto à proposta de melhorias na comunidade, percebe-se também, pelas escolhas linguísticas, através das marcas um grau menor de modularidade da fala, que mostra talvez menor grau de educação formal, mas por ser um ambiente onde as pessoas estão à vontade há pouca preocupação no monitoramento da fala:

Participante 3- Lá vem ele falar de novo ar merma coisa de toda vez, e *nois* só nada

Participante 5- *Pois num é. Eu nem falo mais, quem num é da panelinha num tem vez...*

Participante 3- *Mar ramo vê...*

Já o líder comunitário, por ter maior grau de instrução formal, e pelo posto que ocupa mostra uma fala bem mais monitorada: *Minha gente, vou explicar com calma para sanar as dúvidas e peço paciência* (Ele bate na mesa) ... *Pois bem, vou explicar tudinho e não se preocupem, eu sei que tem gente com piada sobre favorecimento mas não é bem assim....* Mas isso não quer dizer distanciamento dos participantes da reunião, pelo contrário o tom apelativo, sugere a necessidade de aproximação que ele tenta estabelecer com os participantes.

Quanto ao Participante 5, este ao falar com o Líder Comunitário usa uma fala mais monitora, como na flexão verbal, regência e concordância: *Nós sofremos pelo aumento da violência.... Os jovens que se viciaram não saíram mais...* No entanto, ao se dirigir a Participante 3, que está ao seu lado, não há essa preocupação, usando-se de menos monitoramento: *Pois num é. Eu nem falo mais, quem num é da panelinha num tem vez...* Com a escolha de “num” em vez de não. Isso de seve por estar falando para menos pessoas ouvindo-o, por ter mais intimidade com a Participante 3, ou por devido ao grau de irritação não conseguir monitorar a fala.

CONSIDERAÇÕES

Um contexto de letramento profícuo representa uma abertura de possibilidades, um exercício do direito de aprender na escola as práticas de leitura e escrita

tal como acontecem na vida. É dessa forma que se deve favorecer a plena participação dos alunos no mundo da cultura escrita, em que o letramento escolar possa se vincular ao letramento social possibilitando abrir-se espaço para que as pessoas repensem as formas como se dá a composição de conhecimentos, para se estabelecerem parâmetros diferenciados de acordo com a realidade, vivência e cultura de cada pessoa. Enfim, abrir-se espaço para o novo e diferente, dentro e fora da escola nessa nova composição que o letramento amplia e favorece ratificando o intuito da interação nos aspectos sócio-político-cultural nos eventos e práticas de letramento.

Conclui-se com as análises desse evento que ler e escrever, fazer o uso de tais tecnologias em contexto social é um exercício de poder e de cidadania a partir da ideia de letramento como uma prática que engloba a comunidade na prática cotidiana. Então os conceitos de cultura são formulados na prática e nessas reuniões, em que a comunidade participa muito se vê da diversidade de ideias, da troca de informação através das conversas e dos aspectos culturais manifestados nos diálogos, nas proposições e nas tomadas de decisão a partir da prática de letramento de cada participantes

Vê-se que o sentido das aulas de língua materna não está em aprender gramática ou interpretar textos, mas de se entender que é um momento vivo e lugar de interação (SOARES, 2001), que passa pela relação entre professor, aluno, comunidade e currículo (GEE, 2008). E o currículo, que ainda está muito ligado ao ditame dos livros e manuais (MARTINS, 2009), tem que se ater às perceptivas do aluno para que se desperte a vontade de aprender e que as aulas não sejam distantes da realidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola. 2009.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da descrição gramatical à educação linguística *In: Língua Materna*: letramento, variação e ensino. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2018.
- COSTA VAL. Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado. *In: Práticas de leitura e escrita*. CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ERICKSON F. Ethnographic decription. In: AMMON, U., DITTMAR, N.; MATHIER, K. (ed.) *An international handbook of the science of language and society*. v. 2. New York: Walter de Gruyter, 1985. p. 1081-1095.

FAVERO, Leonor L; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G.O; **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 7.ed. São Paulo. Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. Ed. São Paulo. Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo. Cortez, 1989.

GEE, Jean. P. *Social linguistics and literacies*. London: Falmer Press, 2008.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. (org.); organização Djane Antonucci CORREIA; Pascoalina, B.O. SALEH. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (Org.). Campinas: São Paulo, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ ; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e escolarização**. In: **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. (Org.) RIBEIRO, Masagão Vera. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives*. Londres & New York: Longman, 1995.

STUBBS, Michael. A Língua na Educação. In: **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2002.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + projetos de letramento= ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. (Org.) GONÇALVES, Adair. V; BAZARIM, Milena. São Carlos. SP: Clara Luz, 2009.

VÓVIO, Cláudia. L; SOUZA, Ana L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2005.

CAPÍTULO 3 - A LINGUAGEM DOS JOGOS DE VIDEOGAME E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE NEOLOGISMOS: REFLEXÕES PRELIMINARES SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA

Luciene Cristina Paredes Müller⁵
Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira⁶

INTRODUÇÃO

A presença de expressões e palavras novas entre adeptos de jogos virtuais é cada vez mais comum. Muitos desses vocábulos emprestados do inglês são adaptados para o português para representar o que se passa nos jogos. Como a comunicação ocorre de maneira mais rápida, principalmente, por meio da internet, essa linguagem vem se propagando numa rapidez imensa e muitas vezes fica restrita a um determinado grupo, como os jogadores de videogame.

Por esse motivo, apresentamos um estudo sobre esses neologismos, seu significado real e o significado utilizado pelos jogares de videogame no momento de comunicação, como também, como ocorre a influência dessa forma de comunicação no processo comunicativo.

Para a formação do *corpus* buscamos na internet sites relacionados a videogames, onde pudemos selecionar algumas palavras para a análise proposta. Buscamos suporte teórico na obra de Rajagopalan (2003) na abordagem sobre os estrangeirismos e nos estudos de Gonçalves (2016) como suporte teórico na análise da formação de palavras.

Pensar em um processo de mudanças linguísticas nos leva a vários dilemas, pois a cada momento nos deparamos com palavras emprestadas de outro idioma, que são “aportuguesadas” de acordo com a necessidade de comunicação ou mesmo a criação de novas palavras, os neologismos. Todo esse processo se tornou mais

⁵ Mestra em Letras (UEMS). Professora de língua portuguesa e literatura (Campo Grande-MS). CV: <http://lattes.cnpq.br/1138346009274059>.

⁶ Mestra em Letras (UEMS). Professora de língua estrangeira moderna inglês (SED-MS e SEME-D-Campo Grande/MS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3126710339246151>

fácil com o avanço da tecnologia, pois torna mais acessível os diferentes usos da linguagem. Nessa perspectiva, passamos a observar a linguagem usada por adeptos de jogos eletrônicos, os videogames, visto que essa “nova” língua emprestada ou na criação de vocábulos está cada vez mais presente na comunicação, principalmente de jovens. É tão usual em determinados grupos que chega a dificultar o entendimento daqueles que não pertencem ao mesmo ambiente.

Por meio dessas observações, passamos a nos perguntar qual seria a influência dessa manifestação na língua portuguesa? Será que fará parte de nosso vocabulário? Será estrangeirismo? Modismo? Neologismo?

Para respondermos a tais perguntas, objetivamos fazer uma breve análise em algumas palavras que fazem parte do vocabulário de jogadores de vídeo games, o real significado e o usado por eles. Será feita uma breve reflexão sobre estrangeirismos e neologismo e a influência desses fenômenos em nossa língua para assim tentarmos entender o que esse processo já fez e fará com a linguagem.

O ESTRANGEIRISMO E SUA INFLUÊNCIA NA LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo das transformações linguísticas e a formação da língua portuguesa nota-se a forte influência de outras línguas sobre a nossa, principalmente exteriores. O processo de modificações sofridas pela língua portuguesa é observado principalmente na linguagem oral que posteriormente, passa a integrar a escrita de nossas palavras.

Atualmente, percebemos que essa influência está presente em todos os âmbitos sociais, pois com o avanço da tecnologia, a disseminação e a propagação de uma palavra torna-se mais rápida. Nesse contexto, podemos destacar o estrangeirismo, ou seja, as palavras escritas ou faladas em língua nativa, muitas vezes, são substituídas por palavras estrangeiras, e essas palavras em sua maioria são inglesas.

O estrangeirismo está presente em nossa linguagem há muito tempo, visto que se tornou um modismo utilizar palavras em inglês, podemos dizer que há um certo abuso em seu uso. Estudiosos da língua já chegaram a contrariar toda essa influência, em busca de um português brasileiro, pois o estrangeirismo chega a ser visto como uma agressão ao patrimônio nacional.

Nessa perspectiva, afirma-se que

Proteger a língua nacional significa, afirmam eles, salvaguardar a soberania nacional. E quando o assunto é esse, todo esforço de responder à altura possíveis ameaças à soberania nacional é, sem sombra de dúvida, válido. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 99).

No entanto, esse esforço por proteger a língua portuguesa tem falhado por vivermos em um mundo globalizado, pois as línguas mudam, se renovam e se ajustam às exigências de comunicação, no caso desta pesquisa, percebemos que o estrangeirismo, ou palavras vindas de outras línguas fazem parte da comunicação dos jogadores de videogames e de certa maneira tornam-se universais aos mesmos, ou seja, o jogador pode estar em outro país, no entanto, haverá um entendimento entre ambos.

O assunto abordado nos leva a um campo complexo, que neste momento foi tratado apenas de maneira preliminar, a fim de apresentarmos o que é o estrangeirismo, e a preocupação da sua forte influência em nossa língua. Com esse intuito, “é preciso, com urgência, encarar a dimensão política da linguagem, sob pena de sermos ultrapassados pela marcha dos acontecimentos ao nosso redor” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 104), ou seja, é necessário estarmos atentos as mais variadas mudanças porque passa a língua, para podermos acompanhar de maneira satisfatória os avanços, principalmente, relacionados à comunicação.

OS JOGOS ELETRÔNICOS NA ATUALIDADE

O mundo digital tem crescido rápido, e a internet é a grande responsável por esse crescimento. A comunicação acontece com pessoas de vários países diferentes e isso está cada vez mais presente nos jogos de videogame, em que é possível competir ou formar parceiros virtuais nos mais distintos lugares.

Assim como todo jogo, o videogame torna-se atrativo, pois interage com o jogador por meio de imagens enviadas por um dispositivo para os mais diversos instrumentos, como computadores, celulares ou aparelhos específicos para esses fins. As regras são fundamentais no ambiente virtual, *softwares* são criados e desenvolvidos por meio de estudos e pesquisas para satisfazer o mais diversificado público, o jogador enfrenta conjunto de regras, conflitos programados, agentes robóticos, para desvendar um mistério ou conquistar um mundo. O contexto também é outro

atrativo, ao jogador são dadas pistas, iniciadas histórias para que ele possa adentrar da maneira mais real possível no ambiente.

Sobre esse tópico ressaltamos que

a forma como um jogo é jogado por humanos envolve nuances do comportamento social e psicológico dos jogadores, do contexto no qual o jogo acontece, da finalidade da atividade, das convenções adotadas. (RANHEL, 2009, p. 20).

Esses jogos influenciam tanto o comportamento social de um jogador como o psicológico, pois muitos jogadores passam a viver aquele personagem, ou mesmo em uma batalha não aceitam a derrota, há o lado positivo e os negativos a esse respeito, os quais não adentraremos neste momento.

Atualmente o mercado tem investido muito dinheiro nesses jogos, tornando-os mais próximos dos seres humanos, ou mesmo, a tecnologia desenvolvida o torna cada vez mais próximo dos jogadores conquistando adeptos o todo momento. Assim sendo “não tardará para que agentes de software se comportem como adversários socialmente polidos que entendem certas nuances da psicologia humana ou do contexto do jogo” (RANHEL, 2009, p. 21).

Com certeza, os jogos, em um futuro próximo, estarão ainda mais reais, fazendo parte das ciências e conhecimentos em campos diversos, atendendo a expectativa de cada jogador.

NEOLOGISMOS NA LINGUAGEM DOS GAMES

A criação de palavras é um processo natural a todas as línguas. Sempre que há a necessidade de cunhar novos objetos, processos ou fenômenos, o falante produz unidades lexicais que não estavam disponíveis para o uso como *dogão* ‘cachorro-quente grande’ criada a partir da junção do sufixo –ão à forma estrangeira *dog* e a palavra cuidador ‘pessoa que cuida de idosos’, forma vernácula criada para nomear esse tipo de profissional ou apropria-se de palavras estrangeiras que são inseridas em uma língua receptora acompanhadas de invenções tecnológicas (*smartphone* ‘aparelho celular com diversas funções’), inovações científicas (*botox* ‘uso da toxina botulínica em cirurgias estéticas’) ou novos fenômenos ou experiências (*Geek* ‘amantes de quadrinhos, games e novidades’)

Juntamente com os jogos de computador, absorvamos uma série de palavras de origem inglesa, usadas para designar ações ou instrumentos. Estas palavras são

rapidamente assimiladas pelos jogadores assim como o seu significado. Tendo em vista a quantidade de jogos disponíveis no mercado e o número de jovens e adultos que os apreciam, selecionamos algumas palavras que serão analisadas conforme o tipo de neologismo pelo qual ele se apresenta tendo por base os estudos de Gonçalves (2016).

COMPOSIÇÃO

A composição, ao lado da derivação, são os mecanismos gerais de formação de palavras. Enquanto a derivação envolve afixos, a composição compreende a junção de uma base a outra, que forma uma palavra composta. Nesse processo, cada elemento base tem uma função específica: um elemento funciona como núcleo da construção e o outro como modificador como se pode observar nas seguintes palavras:

Multiplayer – ‘jogo que permite mais de um jogador, seja *online*, por meio de uma conexão com a *internet*, ou *offline*, por meio de controle extra.’

Drop rate – ‘probabilidade de um item “cair” de um inimigo.’

Turn-based – ‘jogo ou parte de um jogo baseado em turnos.’

Em inglês, as palavras compostas apresentam-se com os elementos justapostos (*multiplayer*), unidos por hífen (*turn-based*) ou separados (*drop rate*). As palavras compostas são tradicionais na língua inglesa e uma grande parte delas foi formada durante a colonização americana, criadas a partir da necessidade de nomear, especialmente, plantas e animais (STEINBERG, 2003, p. 40).

As palavras compostas podem resultar da combinação de dois ou mais lexemas e seu significado é determinado pelo significado de cada elemento ou pela combinação dos lexemas como em *prasad verbs*. Nos exemplos citados no item 1, tem-se a seguinte combinação:

Multiplayer – radical latino (*combining form*) *multi* (vários) + Substantivo ‘*player*’ (jogador).

Drop rate – verbo *drop* (cair) + substantivo *rate* (taxa).

Turn-based – substantivo *turn* (turno) + verbo no particípio *based* (baseado).

Os processos que envolvem a formação de palavras estão classificados em Gonçalves (2016) como aglutinativos que abrangem a composição, a prefixação e a

derivação e os processos não concatenativos incluindo a reduplicação, o truncamento, a hypocorização, o cruzamento vocabular e a siglagem.

Nos processos não concatenativos “a sucessão linear dos elementos morfológicos pode ser rompida por reduções, fusões, intercalações ou repetições” (GONÇALVES, 2016, p. 67-68). O autor ainda propõe a distribuição desse processo em três grandes grupos:

- I) Processos de afixação não linear (reduplicação);
- II) Processos de encurtamento (truncamento e hypocorização);
- III) Processo de fusão (cruzamento vocabular e siglagem).

A partir do *corpus* selecionado, iremos analisar a siglagem e os truncamentos.

SIGLAGEM

Muito utilizado na linguagem dos *gamers*, a formação de unidades neolíticas por meio de siglas é o resultado da lei da economia discursiva, que torna o processo de comunicação mais rápido, simples e eficaz. A siglagem compreende os acrônimos e os alfabetismos.

Acrônimos

Os acrônimos são formados pelas iniciais dos elementos que compõem o sintagma. Essa combinação de letras permite a pronúncia da nova forma como se esta fosse uma palavra comum na língua, como por exemplo:

ASAP (*as soon as possible* ‘o mais rápido possível’) – quando um jogador deseja que seu time realize determinada ação da forma mais rápida possível como emboscar um inimigo.

WOW (*World of Warcraft* ‘mundo do Warcraft’) – jogo *online* de maior sucesso na história.

DOTA (*Defense of the ancients* – ‘defesa dos antigos’) – mapa do jogo *Warcraft* 3, muito popular em salas de jogos *on line*.

Alfabetismo

Nesse processo as iniciais dos elementos do sintagma formam siglas que são pronunciadas de forma soletrada. O alfabetismo é muito comum na linguagem

dos *gamers*, compondo o maior número de neologismos encontrados. Vejamos alguns exemplos:

RPG – *Role Playing Game* – gênero de jogo onde o jogador assume o papel do personagem.

AFK – *Away From Keyboard* (longe do teclado) – utilizado para informar que o personagem está parado.

BG – *Battle Ground* – indica locais onde ocorrem batalhas entre os jogadores.

FPS – *First Person Shoot* – categoria de jogo de tiro em que aparecem na tela os braços armas e em alguns casos, as pernas do jogador.

PvP – *Player versus Player* – modalidade em que jogadores combatem entre si.

PvE – *Player versus Enviroment* – modalidade em que os jogadores devem enfrentar os perigos do ambiente como monstros.

A maior parte dos neologismos na linguagem dos *gamers*, termo usado para designar a princípio, àqueles que jogavam RPG e que passou a ser utilizada para àqueles que jogam qualquer tipo de game, é formada por siglas do tipo alfabetismos. É importante frisar que o item lexical formado por siglas tem a função de proporcionar uma economia na comunicação e para realmente exercer essa função, é necessário que os receptores consigam interpretar as siglas, fato esse muito comum entre os jogadores mais assíduos. Outra característica das siglas é que elas são formadas, principalmente, na modalidade escrita.

Outro neologismo observado no corpus é o truncamento.

Truncamento

Outro processo responsável por um grande número de neologismos na linguagem dos *gamers* é o truncamento, truncão ou clipping, que “constitui um tipo de abreviação em que uma parte da sequência lexical, geralmente a final, é eliminada” (ALVES, 2004, p. 68). Mesmo com o encurtamento do item lexical, o significado não é aletrado. Os exemplos a seguir ilustram esse processo:

Demo – *Demonstration* – demonstração de determinado jogo, apenas para testar.

Mod – *Modification* – utilizada quando um *hardware* ou *software* recebeu uma modificação.

Nos exemplos houve uma redução de sílabas no final da palavra, mas a redução pode ocorrer também de outras formas tais como a redução de sílabas no final da palavra com o acréscimo do fonema /e/ como pode ser observado no exemplo a seguir:

Dupe – abreviação de *Duplicate* – é um item que tem origem em um *hack* de duplicação.

Segundo Steinberg (2003) a redução é o resultado de uma “síncope fonêmica”, ou seja, inicia-se na fala e posteriormente é representada na escrita.

CONCLUSÃO

Uma língua viva passa por constantes mudanças linguísticas, especialmente no campo lexical. A cada instante, itens lexicais estrangeiros, principalmente os de origem inglesa, são utilizados por falantes do português para cunhar objetos, processos e ações.

Muitos desses itens lexicais entram em uma língua acompanhada dos elementos aos quais nomeiam. É o que acontece com os jogos de computador que trouxeram consigo uma série de palavras estrangeiras utilizadas pelos chamados *gamers*.

A comunicação entre os jogadores de videogames possui uma característica básica: precisa ser rápida e objetiva. Nessa perspectiva, notou-se que a maioria das palavras que são utilizadas pelos *gamers* é formada pelos processos de siglagem, que é a formação de neologismos por meio de siglas e pelo processo de truncamento ou redução de sílabas no final da palavra. Algumas poucas palavras analisadas formadas pelo processo de composição.

O estudo preliminar dos neologismos na linguagem dos usuários de vídeo games demonstrou que o acervo lexical de uma língua é dinâmico e instável e que, dependendo do estilo discursivo utilizado pelos seus usuários, novas unidades lexicais são criadas para atender às necessidades dos falantes. No caso da linguagem dos *gamers*, muitas palavras foram reduzidas ou passaram pelo processo de siglagem para facilitar a comunicação entre os usuários.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. **Neologismos criação lexical**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ARKADE. **Jogos, tecnologia, cultura e revista online de games.** Disponível em: <<http://www.arkade.com.br/dicionario-de-games>>. Acesso em 21/04/2016.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Atuais tendências em formação de palavras.** São Paulo: Contexto, 2016.

POWERPLAY. Disponível em: < <https://powereplay.wordpress.com/2011/08/21/expressoes-gamer-as-girias-mais-utilizadas-pelos-gamers>> acesso em 21/04/2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RANHEL, João. **In Mapa do jogo.** Organizadoras Lucia Santaella, Mirna Feitoza. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

STEINBERG, Martha. **Neologismos de língua inglesa.** São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2003.

Nota: capítulo publicado na **Revista Philologus**, Ano 22, n. 66 Suplemento, 2016.

CAPÍTULO 4 - A OLIMPÍADA DE LINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O CURSO DE LETRAS: UMA DESCOBERTA FASCINANTE

Eduardo Cardoso Martins⁷

INTRODUÇÃO

Olimpíadas Científicas são competições intelectuais de estudantes do ensino médio que consistem na realização de provas ou trabalhos práticos em determinada área do conhecimento. Geralmente realizados em duas ou três etapas, esses programas intelectuais têm o objetivo de promover tanto habilidades cognitivas individuais quanto o raciocínio coletivo e a cooperação entre os participantes, com intercâmbio de experiências pedagógicas e científicas. Possuem diferentes abrangências de atuação, local, estadual, regional, nacional e internacional, e têm se proliferado no Brasil e no mundo como um instrumento de divulgação e popularização da Ciência, como o estímulo à atuação nas mais variadas áreas do conhecimento, superando, inclusive, os conteúdos previstos no currículo escolar.

Também conhecidas como Olimpíadas do Conhecimento, Olimpíadas da Ciência, Olimpíadas Escolares, ou mesmo como Desafio, Maratona ou Torneio de algum conteúdo ou temática, esses eventos estimulam os participantes a desenvolverem diversas habilidades, como observação de dados, investigação de razões, testagem de hipóteses, resiliência nas falhas, automotivação, inovação e curiosidade, características relevantes para o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem. Muitas organizações como empresas, ONGs ou instituições de ensino realizam esses concursos com a finalidade de impulsionar os participantes a adquirirem novos conhecimentos, às vezes, relacionados a algumas profissões. Assim, as olimpíadas se tornaram conhecidas como um “termômetro” para identificação de jovens talentos ou ainda para destacar de modelos educacionais considerados inovadores.

⁷ Doutorando em Linguística (UnB). Docente da Faculdade de Letras (UFAM). Bolsista CAPES. CV: <http://lattes.cnpq.br/6346353685947810>

OLIMPÍADA DE LINGUÍSTICA

Mas sobre o que trata uma Olimpíada de Linguística? O termo Linguística comporta uma ambiguidade inerente. Primeiramente, pode se referir ao conjunto de conhecimentos construídos sobre os idiomas e sobre as linguagens ao longo da história humana. Entendido como um amplo campo do conhecimento, evoca diversas tradições de estudo como na antiga Índia, na antiga China, na Grécia antiga, em Roma, também entre os árabes e os judeus na Idade Média, entre outros da Idade Moderna. Apesar das preocupações religiosa, normativa, histórica, filológica ou filosófica, as observações e explicações reunidas sobre as línguas certamente não podem ser ignoradas, elas foram base para a segunda acepção do termo, mais conhecida e restritiva, que se refere à Disciplina fundada no final do século XIX, chamada de “Ciência Piloto das Ciências Humanas”: a Linguística Moderna.

A Linguística é uma disciplina e um campo do conhecimento, objetos cujos escopos não são, em absoluto, coincidentes. Consequentemente, sua história é parte da história geral das ciências e parte da história geral das disciplinas (...). Ainda que muitos manuais de Linguística (...) apontem o Método Histórico Comparativo do século XIX como a instância *ab quo* das ciências contemporâneas da linguagem, o início da reflexão do homem sobre as línguas é bastante anterior a este momento, quase tão antigo quanto a percepção pelo homem de que suas línguas podem ser representadas e que diferem entre si. (...) Em perspectiva histórica, o termo linguística pode se referir a qualquer estudo sobre a linguagem que tenha sido feito pelo homem, onde quer que se encontrem dele vestígios de documentação, (...) deve incluir entre seus objetos, potencialmente, todas as formas e designações sob as quais se apresentou esse conhecimento (ALTMAN, 2009, p. 116).

Essa heterogeneidade demonstrada nos objetos e delimitações não é nenhuma novidade para os linguistas, pois desde 1916, com a publicação do Curso de Linguística Geral, considerada a obra fundadora da nova disciplina chamada de Linguística Moderna, Saussure já evidenciava que:

A matéria da Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana (...) não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão (p. 13. Grifos nossos). Outras ciências trabalham com objetos dados previamente que se podem considerar, em

seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre. (...) Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto (SAUSSURE, 1981 p. 15. Grifos nossos).

Neste sentido, a Olimpíada de Linguística (OL) é mais outro ponto de vista sobre a linguagem e as línguas. Desde o início, a Disciplina Linguística e a OL assumiram posicionamentos axiológicos distintos, mas não necessariamente conflitantes, em relação à linguagem. Isto significa que as duas construções discursivas seguiram caminhos institucionais diferentes, criando pontos de divergência e de convergência que, ora as distanciam e ora as aproximam.

A Ciência da Linguagem nasceu e se desenvolveu circunscrita ao *lócus* do saber especializado, a universidade, enquanto a Olimpíada foi pensada em corredores universitários, mas para circular no *lócus* do saber generalista, a escola. Decorrente disso, na Disciplina Linguística, apenas quem possui a *licentia docendi*, a autorização outorgada em diploma, é uma voz legitimada para falar com os aprendizes e com outros especialistas em aulas, palestras, cursos, congressos e publicações científicas. Algumas práticas limitam-se, inclusive, a portadores de diplomas do máximo grau acadêmico: o doutorado. Enquanto isso, na OL, essa “chancela do diploma”, apesar de relativamente comum, não será uma exigência obrigatória dessa prática, ou seja, vozes não-outorgadas pelo poder acadêmico, principalmente de ex-participantes mais experimentados, se constituem aptas e legítimas. Assim, Cientistas e estudantes experientes participam em situação de igualdade, tanto da organização dos eventos sociais como da testagem das provas aplicadas.

Neste contexto, tanto a Disciplina como a Olimpíada parecem estar impregnadas de diferentes tradições. Certamente, a Disciplina homônima seguiu a brilhante tradição iniciada por *Ferdinand de Saussure* (1857-1913), baseada numa construção discursiva que busca descrever e explicar os fatos linguísticos, de forma sistematizada e autônoma, instalada nos Departamentos universitários. Essa mentalidade mais teórica e imanente disseminou-se pelo Brasil quando o Parecer 283/62, do Conselho Federal de Educação-CFE, aprovado em 19 de outubro de 1962, instituiu a Disciplina Linguística como componente obrigatório dos cursos de Letras em todo o país. Naquela época, existiam 83 cursos de Letras, de várias habilitações / línguas, que aos poucos alteraram a tradição histórica (filológica) de dados linguísticos para uma visão sistêmica (estruturalista) de análise.

Historicamente, a OL seguiu a influência de *Jean-François Champollion* (1790-1832), que decifrou a Pedra de Roseta, em 1822, e abriu caminho para que se compreendesse a história, religião e cultura do antigo povo egípcio. Na tradição discursiva da Olimpíada, a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e o desafio são qualidades intrínsecas das atividades. Os dados linguísticos representam a “chave-mestra” para abrir novos conhecimentos em prol da coletividade, ou seja, os problemas linguísticos não são entendidos como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta capaz de impactar positivamente toda a sociedade. *Champollion* desenvolveu sua lógica particular, seu próprio raciocínio para repensar o desafio da Pedra de Roseta a partir de dados já disponíveis em sua época. Ele obteve uma cópia de dois textos que provinham de um obelisco da região de Philae, descoberto em 1815, onde estavam escritos os nomes de *Ptolomeu* e *Cleópatra*, tanto em escrita hieroglífica quanto em grego, apesar de um texto não ser a tradução do outro. O linguista conseguiu isolar cada um dos sinais que compunham os dois nomes e os comparou em seguida, fato que lhe foi bastante útil para a decifração da Pedra de Roseta, pois ele utilizaria a mesma técnica posteriormente. Segundo Costa (2015, p. 157), muitos acadêmicos sabiam do fato de pessoas comuns do século XIX olharem com admiração as descobertas de *Champollion*, porém essa mesma admiração não seria extensiva às ideias de Saussure mais tarde, as quais se demonstravam de difícil compreensão até para outros professores de sua época.

Contudo, é importante destacar também os pontos de convergência que compartilham a Disciplina Linguística e a Olimpíada de Linguística. Primeiramente as duas tradições discursivas abandonaram o pré-requisito do conhecimento de outras línguas, especialmente as clássicas como grego, latim e sânscrito, para a descrição e a explicação de um idioma ou fenômeno qualquer, como era comum nas análises filológicas do século XIX. Fazer linguística significa entender de que forma a língua funciona investigando uma parte do seu sistema, o que não significa diretamente saber muitos idiomas. A OL é um concurso aberto a todos os que desejarem participar (na Categoria Aberta), especialmente os monolíngues, pois não se destina a testar proficiência em nenhum idioma específico.

É neste contexto que as Olimpíadas voltadas para as línguas têm despertado em quem a conhece um fascínio pela linguagem. Qualquer participante descobre um universo cognitivo sem igual, expresso pela diversidade e pelos mistérios das construções significativas humanas. Isso faz com que os participantes, sejam estu-

dantes do Ensino Médio ou universitários, especificamente dos cursos de Letras, se tornem entusiastas da Linguística, se apaixonando pela riqueza dos idiomas e culturas do mundo.

FERRAMENTA DIDÁTICA

As Olimpíadas de Linguística (OL) têm se configurado como o espaço privilegiado de diálogo com os não especialistas. Isso porque *as OL oferecem uma atividade extracurricular que permite aos estudantes que nunca estudaram linguística analisar um conjunto de dados em uma variedade de idiomas* (DENHAM & LOBECK 2010: 127-128). Esses eventos intelectuais adotam um ponto de vista de estudos aplicados, que buscam a resolução de problemas práticos para repensar questões cotidianas em interface com a linguagem, contudo, de uma forma lúdica e atrativa para o público-alvo. Honda & O’Neil (2008) chamam este processo de pensar linguisticamente, que é a integração de uma aprendizagem cooperativa com uma abordagem baseada em problemas para investigação linguística, a fim de desenvolver uma apreciação da natureza do trabalho científico sobre a linguagem. Os autores afirmaram que esta proposta está baseada em

uma generosa visão da humanidade: nascemos igualmente dotados com a predisposição para adquirir uma língua. A investigação linguística nos fornece um modelo importante de como examinar a diversidade: valorizamos e estudamos as diferenças entre os idiomas e as variedades de uma língua pelo que elas podem revelar sobre os universais linguísticos (...). Acreditamos que a linguística deve ter um lugar de destaque na educação (...). Através da investigação da língua, estudantes de todas as idades podem aprender não apenas sobre a linguagem, mas também sobre a natureza da investigação científica e, de fato, algo sobre eles mesmos. Além disso, os professores podem ser pesquisadores linguísticos, aprendendo algo sobre a estrutura e das variedades das línguas que seus alunos falam ou das segundas línguas que estão aprendendo a falar. Os docentes podem ver que o ensino e a aprendizagem de línguas podem transformar seus estudantes em pensadores críticos. Esta certamente tem sido nossa experiência. Nós o encorajamos a pensar linguisticamente e a buscar essa possibilidade. (HONDA & O’NEIL, 2008: 241. Tradução nossa).

As atividades das OL consistem basicamente na resolução de desafios sobre idiomas naturais e outras linguagens desconhecidas dos participantes que podem ser desvendados com o pensamento analítico e intuição lógica, em que os estudantes aprendem sobre cultura, visão de mundo, organização social e ainda, paralelamente, desenvolvem um pensamento científico sobre seleção de dados, processamento de sistemas complexos e até modelos computacionais em algumas questões, fornecendo motivação e materiais de aprendizado para o trabalho com as línguas naturais.

Neste processo de análise linguística como atividade lúdica, as OL têm proporcionados várias reflexões importantes que mostram como a Ciência da Linguagem pode impactar positivamente na Educação Básica e os Cursos Superiores, especialmente de Letras. Primeiro, Loosen (2014) e Denham & Lobeck (2010) relatam diversos testemunhos que os estudos linguísticos atingem os estudantes e a reflexão linguística provoca mudanças de postura acadêmica, pois eles repensam sobre seu próprio idioma (e sua identidade, consequentemente), aprendem sobre a diversidade de línguas de seu país ou comunidade, questionam seus (pre)conceitos sobre as variedades de fala e seus usuários, e ainda, conhecem como proceder uma investigação científica. Assim, a Linguística ao adentrar as escolas e os cursos de formação de professores provoca uma refração na direção em que as aulas tradicionalmente ocorrem, de normativo para descritivo, ou ainda, de expositivo para reflexivo. Da mesma forma, também é alterada a direção em que se pensava e fazia a ciência, de uma atividade burocrática para uma ação lúdica; de uma tarefa ultra especializada para uma cooperação entre pessoas interessadas e motivadas.

Por ter obrigações curriculares, registradas legalmente por decretos, leis, portarias, estatutos e regimentos, muitas escolas e universidades resistem a inserir conteúdos que não venham por imposição documental “de cima para baixo”. Assim, os gestores educacionais frequentemente colocam obstáculos para oferecer cursos eletivos e/ou regulares de Linguística. Nesta situação, a OL se tornou um ponto de difração que consegue se adaptar às contingências institucionais e se propagar em torno do obstáculo até contorná-lo. Como uma atividade acadêmica extracurricular, as OL não necessitam de uma autorização executiva ou legislativa, apesar de ter alcançado esse status de reconhecimento em países com olimpíadas consolidadas, como na Rússia e na Bulgária. Tudo o que as OL precisam é uma fenda, uma brecha, que frequentemente é a atuação de um professor que assume a tarefa de divulgação,

preparação e realização do evento. Quando a luz dos estudos da linguagem alcança tal abertura docente, propaga-se em várias direções.

Na estratégia pedagógica das OL, o processo de investigação de qualquer tema linguístico não se inicia através de conceitos ou explicações, mas através do despertar da curiosidade promovido pelo desafio. À medida que o aluno da Educação Básica ou do Curso de Letras observa e se envolve com os dados, inicia-se o desenvolvimento de habilidades em busca de uma explicação dos fenômenos que, em última escala, tem o potencial de gerar mudanças cognitivas, culturais e até educacionais.

Além desta mudança de mentalidade, as OL têm muito a contribuir com a formação de professores. Apesar de demandar poucos recursos financeiros ou tecnológicos, refletir sobre uma língua real não é uma tarefa corriqueira em todas as salas de aula de idiomas. Raciocinar cientificamente exige, sobretudo, abandonar a postura normativa e os mitos, e incluir em sua prática pedagógica os falares não-padrão, estigmatizados e/ou desprestigiados, *i.e.*, uma postura linguística.

Uma aula pautada nesta visão, não deve imaginar como um idioma deveria ser, mas analisá-lo como é, como se apresenta e suas características reais de funcionamento nas interações. É preciso rechaçar qualquer preconceito linguístico sobre “línguas menos evoluídas”, “menos lógicas”, “menos bonitas”, “menos fáceis”, “melhores ou piores”, enfim, categorizações não científicas entre línguas, entendendo que elas são estruturas altamente complexas e sofisticadas de organização da cognição humana e de expressão de subjetividades individuais e coletivas, que expressa a cultura de um povo em uma determinada época.

O professor inserido nas OL terá sua prática pedagógica ampliada para que possa auxiliar os estudantes a observarem, interpretarem e refletirem sobre a gramática de um idioma desconhecido. O docente deve evitar a postura normativa ou a atitude de “dar a resposta” final / pronta, ao contrário, este profissional deve ser mais flexível com suas aulas, mais paciente com o desenvolvimento paulatino das habilidades de cada turma, e ainda, ser mais comprometido com as mudanças do próprio sistema educacional. Em outras palavras:

O linguista é um cientista da língua; ele observa a variedade no mundo e depois procura explicar esta variedade. Um botânico olha as diferentes sementes, descreve cada uma delas, compara para procurar compreendê-las. É completamente sem sentido afirmar que uma delas está errada. Imagine um

biólogo, que esteja diante de dois sapos, mas decida que só um é um animal de verdade, que merece ser estudado, porque o outro é muito feio, é errado... Perceba que isso não faz sentido. O físico não pode entender que é errado a maça cair, que ela deveria ficar na árvore. Não damos ordens para a natureza. Você pode até ter achado a situação engraçada, mas o fato é que, com as diferentes gramáticas (que possuem diferentes regras de concordância). Temos exatamente a mesma situação: o linguista olha para os dois objetos, duas gramáticas, e elas são ambas igualmente legítimas, merecedoras de estudo e não são/estão certas ou erradas, bonitas ou feias. Quando alguém diz que certa fala (gramática) é errada, é um claro e triste sintoma de que ainda não temos uma imagem científica da língua, porque é uma visão preconceituosa. (PIRES DE OLIVEIRA & QUAREZEMIM, 2016, p. 45).

O aprendizado, em qualquer OL, não começa por um detalhamento teórico, mas pelo fascínio no desafio posto por uma situação nova, enigmática, de conclusão desconhecida. A Olimpíada de Linguística não é um dispositivo de divulgação de um conhecimento fixo e estabelecido, um programa de estudos (*syllabus*) a ser verificado, e nem um item de treinamento técnico para verificar um tipo de operação, mas é, um programa para expansão de horizontes, que visa promover uma abertura de visão sobre as línguas do mundo oferecendo aos estudantes a possibilidade de descobrir algo de um jeito inovador. Esta é uma jornada autodirigida, que elenca habilidades, ferramentas, teorias ou materiais que considere úteis para solucionar o desafio. Neste sentido, descrever línguas é um ótimo caminho para desenvolver o fascínio pela pluralidade de pensamentos, para evidenciar o que é comum nas línguas, mas que não pode ter a sua riqueza menosprezada. De acordo com Wayne O’Neil:

expandir o conjunto de línguas além da materna atinge de uma forma interessante uma nova direção. No passado, argumentamos que a investigação em suas próprias línguas é a melhor maneira de apresentar aos alunos a linguística formal, para trabalhar com a linguagem que se tem conhecimento, isso permite que o estudante se mova livremente além dos dados apresentados a fim de desencadear uma explicação do fenômeno, para encontrar exemplos em apoio de hipóteses e contra-exemplos em desconfirmação deles, levando à reformulação de uma hipótese. Mas mesmo que essa vantagem seja perdida ao trabalhar com um idioma que os estudantes não conhecem, eles logo trazem para outras línguas, a partir da

compreensão de sua própria, um crescente sentido de como a linguagem funciona, portanto, do que pode ser possível ou impossível em um próximo idioma. As variáveis em jogo na linguagem, sua fonologia, sua morfologia e sua sintaxe, começam a emergir como um pequeno conjunto universal. (O'NEIL, 2010, p. 32).

A curiosidade sobre línguas e linguagem é uma característica natural da humanidade. Por isso, as escolas deveriam aproveitar para introduzir o estudante ao estudo científico dos idiomas: identificando problemas, coletando e analisando dados, formulando hipóteses testáveis e avaliando-as procurando contraexemplos e revisando ou rejeitando hipóteses com base em evidências. As questões que surgem na investigação linguística representam uma forma fecunda de induzir os estudantes ao “desejo de saber” e, assim, de introduzi-los na investigação científica da linguagem. Mesmo as línguas desconhecidas podem ser analisadas adotando-se procedimentos científicos. Diante dos dados, é preciso transformar o *input* em reflexão sobre a estrutura linguística, sobre a cognição humana e até mesmo sobre a organização da sociedade. Sobre isso, Pires de Oliveira & Quarezemim dizem:

(...) são projetos de ensino de Ciências utilizando a Linguística como porta de entrada. O aluno aprende a construir hipóteses científicas enquanto constrói uma gramática. O laboratório do linguista é a céu aberto. É muito barato, basta ter o professor e os alunos dispostos a enfrentar o desafio de explicar a natureza de sua língua. Despertar no aluno o espírito curioso que vai atrás de evidências e pistas. Estas experiências apontaram para uma relação positiva entre o aluno construir hipóteses sobre uma língua e ter um desempenho melhor na língua escrita, além de ter um efeito positivo no ensino de ciências e de matemática. O professor de língua pode, com o auxílio da Linguística, promover interações temáticas entre várias matérias, ensinando o raciocínio científico, estabelecendo relações com a História, a Biologia e a Matemática. Construir gramáticas é construir uma teoria de explicação para a língua escolhida como língua objeto, que será estudada usando os mesmos princípios de formulação de hipóteses e sua verificação que aparece nas outras ciências. (PIRES DE OLIVEIRA & QUAREZEMIM, 2016, p. 18-19).

Ao contrário das aulas centradas no aspecto normativo, as OL não priorizam a classificação ou a memorização, mas privilegiam o raciocínio e a compreensão sobre

categorias gramaticais efetivamente utilizadas no *corpora* em análise, isto é, nas OL se quer observar, descrever e explicar os efeitos dos usos da linguagem em situações reais de comunicação. O objetivo é conduzir o participante a não ser um “consumidor de teoria” e / ou um “aplicador de regras”, mas a depreender o funcionamento de um sistema linguístico, sem a necessidade de uma teoria explícita sobre as línguas.

CONSIDERAÇÕES

As línguas são uma das entidades naturais mais fascinantes que a humanidade conhece. Não há aspecto delas que não nos maravilhe, seja sua enorme complexidade estrutural e social, seja sua imensa heterogeneidade, seja o fato de que são realidades históricas e vivas. Mudam constantemente no eixo do tempo, e essas mudanças não se dão nem para melhor, nem para pior; as línguas não melhoram, mas também não decaem: elas simplesmente mudam. Por outro lado, as línguas estão intimamente atadas às dinâmicas sociopolíticas e às construções ideológicas das sociedades em que são faladas. Em outros termos, as línguas não existem em si e por si, não são entidades autônomas, elas são parte integrante da subjetividade de seus falantes e das sociedades que as falam. (FARACO, 2016, p. 9).

Partindo da capacidade que todos os seres humanos têm de aprender um idioma, falar e compreender um sistema linguístico, as OL se mostram um relevante instrumento para modificar o ensino de línguas, tanto materna como adicional (estrangeira), uma vez que altera a lógica de sala de aula de conceituação-aplicação para observação-teorização, promovendo a reflexão de uma forma lúdica e o aprendizado de uma forma natural, sem recorrer memorização, mas fazendo uso do raciocínio na resolução dos Problemas Linguísticos, pois

Simplesmente não faz sentido dizer que a ciência não é interessante! É muito interessante! Pensar sobre matemática, as línguas, o humano, a natureza, é super interessante! Se a escola não consegue mostrar isso, então é preciso mudar a escola urgentemente. As línguas naturais são muito intrigantes. Nossa proposta é que as aulas de línguas sejam investigativas em primeiro lugar, que o aluno seja o detetive, que ele se aventure a construir gramáticas. A investigação linguística baseia-se nos dados de fala e na intuição que o falante tem sobre a língua (i.e., má formação de sentenças e não aceitabilidade, p. ex.), e a sua metodologia é aquela das

outras ciências empíricas: formulação de hipóteses a partir de dados, teste de hipóteses, reformulação de hipóteses e assim por diante. Os dados linguísticos e a intuição sobre eles estão garantidos. Por isso a linguística tem seu laboratório a céu aberto, basta escutar com atenção. (PIRES DE OLIVEIRA & QUAREZEMIM, 2016, p. 84).

De forma geral, as OL pretendem ampliar o modo como as sociedades entendem e se relacionam com as línguas e as variedades em seu território ou comunidade. Seja qual for a amplitude da Olimpíada, a proposta sempre se concentra em construir gramáticas, analisando o funcionamento de determinado aspecto linguístico com um olhar científico, rejeitando o normativismo. Sobre esta construção de gramática em sala de aula, Honda, O'Neil & Pippin refletem que:

Frequentemente, nas escolas norte americanas, os alunos são apresentados à ciência onde faltam conhecimentos específicos do domínio e / ou onde os problemas da ciência parecem bastante pacificados do ponto de vista do senso comum. Em tais situações, muito pouca investigação pode ser motivada conceitualmente de uma forma acessível ou de uma maneira significativa. Em contraste, examinando seus próprios (e de outros) conhecimentos de linguagem, os estudantes do ensino fundamental em diante podem muito rapidamente descobrir alguns problemas intrigantes, para não mencionar surpresas (...). Da nossa perspectiva, a sala de aula de língua materna é um laboratório subutilizado para a investigação científica séria, onde os estudantes podem desfrutar do desafio de formular e testar hipóteses sobre a linguagem e, por sua vez, colocar questões que pedem aos professores que aprendam mais sobre as teorias da linguagem e como as crianças pensam e aprendem. (...) O estudo de língua materna e de outras línguas em geral não está tradicionalmente associado a investigação e explicação dos dados, mas acreditamos que o estudo científico da linguagem tem um lugar importante nas escolas, seja nas aulas de ciências, de estudos sociais, ou de línguas. (HONDA, O'NEIL & PIPPIN, 2010, p. 176. Tradução nossa).

Portanto, apesar de não fazer parte do currículo escolar, temos a convicção de que as Olimpíadas de Linguística são perfeitamente aplicáveis nos processos educativos de Ensino Fundamental e Médio, e ainda são muito enriquecedoras para a formação de professores de línguas, isto é, para ser explorada pelos estudantes de

Letras, como uma forma eficaz de incentivar o conhecimento, pois esses eventos visam estimular uma sadia competição entre o estudante e a sua capacidade cognitiva. O estudante passa a ser ativo na busca do seu conhecimento, e não apenas um receptor passivo de conteúdos memorizáveis.

Dessa forma, destacamos a importância das Olimpíadas de Linguística como ferramenta didática capaz de contribuir em diferentes setores da sociedade brasileira que, em grande parte, desconhecem essa iniciativa. Primeiramente, por difundir uma experiência inovadora e atraente de divulgação científica. Em seguida, por motivar estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior de Letras a descobrirem de forma autônoma conhecimentos sobre as línguas, povos e culturas. Terceiro, por desenvolver um pensamento lógico para a resolução de desafios complexos, não apenas de Linguística, o que é um atrativo para várias carreiras profissionais nas áreas de análise linguística e as tecnologias da linguagem.

Nas Olimpíadas de Linguística, os estudantes são continuamente desafiados e ficam mais confiantes em suas capacidades cognitivas na medida em que resolverem Problemas avançados. Os jovens são chamados a assumirem a responsabilidade pelo seu conhecimento e passam a buscar outros conteúdos para ajudá-los na resolução dos desafios propostos. Naturalmente, eles são impelidos a desenvolverem uma postura de autonomia e cooperação acadêmica, pois muitos estudantes, de forma voluntária, auxiliam os iniciantes criando um ambiente mais participativo e cooperativo. Neste processo; observa-se no estudante a melhoria da autoestima, velocidade de raciocínio, habilidades de leitura e interpretação, capaz de expandir seus conhecimentos sobre idiomas e culturas sem a exposição de aulas.

Da mesma forma, as Olimpíadas de Linguística incentivam a formação inicial dos professores de línguas que igualmente são desafiados a resolverem os Problemas Autossuficientes. Nesse processo, vários docentes relatam que o ensino de língua materna ou estrangeira se torna muito mais significativo, pois, ao invés de decorar normas gramaticais, o estudante comprehende os fenômenos no uso efetivo de uma língua natural, partindo de um idioma desconhecido e aplicando naquele(s) que está estudando. O aspecto lúdico é incorporado nas práticas pedagógicas cotidianas, gerando motivação a todos os envolvidos, docentes e discentes.

Portanto, a Olimpíada de Linguística demonstra sua importância e necessidade para uma educação com os valores do século XXI. É uma forma agradável de

abordar os temas transversais, especialmente pluralidade cultural, variação linguística, e ainda a análise textual-discursiva, previstas nos parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Este evento supera as barreiras cognitivas de aquisição de novos conhecimentos, evitando a memorização de regras e exceções das avaliações tradicionais. É, sem dúvida, uma metodologia fascinante para docentes e discentes que se dedicam a aos estudos das múltiplas línguas e culturas do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, M. C. F. S. **Retrospectivas e perspectivas da historiografia da lingüística no Brasil.** Revista argentina de historiografía lingüística, I, 2, 115-136, 2009.
- COSTA, L. C. S. **Saussure:** entre o poder acadêmico e o saber científico. Tese (Doutorado em Linguística) PPGL – UFSC – Florianópolis, 2015.
- DENHAM, K.; LOBECK, A. (eds.). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa.** SP: Parábola, 2016.
- HONDA, M.; O'NEIL, W. *Thinking linguistically: A scientific approach to language.* Malden, MA: Blackwell Publishers, 2008.
- HONDA, M., O'NEIL, W. & PIPPIN, D. *On promoting linguistics literacy: bringing language science to the English classroom.* DENHAM, K.; LOBECK, A. (eds.). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education: Cambridge University Press, 2010.*
- LOOSEN, S. *High school linguistics: A secondary school elective course.* Language 90: 258-273. 2014.
- O'NEIL, W. *Bringing linguistics into the school curriculum: Not one less.* IN: DENHAM, K.; LOBECK, A. (eds.). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education: Cambridge University Press, 2010.*
- PIRES DE OLIVEIRA, R. & QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo. Cultrix, 1981.

CAPÍTULO 5 - A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA A COMPETITIVIDADE PROFISSIONAL: UMA REALIDADE BRASILEIRA

Átila da Silva Vale Filho⁸

Ana Maria Simas Gaia Machado⁹

Malinalia Inês Rocha Marciao¹⁰

INTRODUÇÃO

No mundo competitivo profissional, a cada dia ocorrem grandes mudanças, logo, torna-se importante dominar um segundo idioma. Devido à globalização em que se vive atualmente, seja no seu âmbito social, como nos seus momentos de lazer, assistindo séries, escutando músicas e principalmente na sua vida profissional, sempre ocorrerão transformações.

Com o crescimento tecnológico, muitas barreiras foram diminuídas, permitindo assim, uma gama maior de informações e novos conceitos. Apesar da língua inglesa não ser a mais falada do planeta, no mundo profissional e tecnológico, a sua força é enorme, chegando perto de ser um novo esperanto. A tecnologia, através de muitas pesquisas e conquistas, alavancou a língua inglesa a um patamar que não tem mais como voltar atrás. Sua importância configura, em uma das maiores revoluções no mercado de trabalho.

Acompanhando essa mudança de perto, a língua inglesa evolui junto e numa perfeita simbiose, aumentou de forma fenomenal, a competitividade individual de cada profissional. Tornando-se um diferencial imediato e imprescindível em qualquer profissão e em qualquer país.

Independentemente da escolha profissional e vocacional, pode ter absoluta certeza, que a língua inglesa será uma companhia eterna. Na rede mundial de com-

⁸ Especialização em Docência do Ensino Superior (UNINORTE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1438348391778198>

⁹ Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior (UNICEL). Professora de Nível Técnico Profissionalizante (CEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/1855736936061448>

¹⁰ Doutorado em Psicologia e Ciência da Educação (UNILEON - Espanha). Professora titular da Universidade Paulista. CV: <http://lattes.cnpq.br/3823612673388848>

putadores interligados, o inglês é o idioma principal, com páginas e sugestões. No mundo profissional acontece a mesma situação. As empresas em suas entrevistas sempre perguntam, se o candidato possui conhecimento acerca da língua inglesa.

Em virtude desse crescimento, a língua inglesa que era um diferencial antiga-mente, tornou-se essencial. Valorizando ainda mais a profissão escolhida e exigindo conhecimentos cada vez mais significativos, em sua área de trabalho.

Os objetivos deste capítulo é refletir a relevância em aprender a língua inglesa, explicando o porquê é vital possuir conhecimento dela, em sua vida profissional e verificar o leque de oportunidades, para quem domina o idioma, bem como estimular o estudo e a dedicação em busca de uma melhor fluência.

Segundo a última edição do livro *The Ethnologue: Language of the world* (2018), a língua inglesa (339 milhões) é a terceira mais falada no mundo, perdendo apenas para o Mandarim (1,3 bilhão) e o Espanhol (427 milhões). Em virtude desse alcance estratosférico, torna-se a mais aplicada nas relações internacionais de comércio e negócios. Portanto, é de suma importância que cada vez mais o trabalhador brasileiro, continue estudando e buscando de forma contínua, o conhecimento e a experiência de usufruir do domínio da língua inglesa.

Nesse sentido, o capítulo tem como objetivo refletir sobre a relevância do ensino da língua inglesa, para a competitividade profissional.

A LÍNGUA INGLESA E SUA IMPORTÂNCIA

O mercado brasileiro está cada vez mais exigente com os profissionais, graduados nas universidades de todo o nosso país. Cada seara possui a sua parti-cularidade, propícia de cada trabalhador a qual ela criou. E uma situação chama a atenção em todas elas, o domínio de um segundo idioma. O idioma mais buscado, para suprir essa demanda educacional é a língua inglesa.

E isso começou há muito tempo atrás, desde a chegada dos ingleses no Brasil. De modo oficial o primeiro inglês a pisar no solo de nosso país, foi William Hawkins. Depois dele vieram outros. Mas a mudança que teve expressada magnitude em nosso país, foi à chegada da família real no Brasil, em 1808.

No egrégio dia 22 de junho de 1809, o ensino da língua inglesa tornou-se oficial em nosso Brasil. Até aquele momento nas escolas, eram ensinados o Latim e o Grego.

A priori, o ensino da língua inglesa no Brasil teve, portanto, utilidade totalmente prática. Com a ideia de capacitar todos os trabalhadores brasileiros, para suprir de forma competente, todas as demandas do mercado de trabalho de nosso país e reforçar com total competência, o desenvolvimento do Brasil. Que se tornou mais forte, através de relações comerciais com outras nações, em especial a Inglaterra.

No ano de 1961, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), estabelece que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau, mas recomenda a inclusão da língua “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (CHAGAS, 1980 apud CHAVES, 2004, p. 8).

COMPETITIVIDADE PROFISSIONAL

O domínio da língua inglesa atualmente, não é mais visto como um diferencial no currículo dos profissionais, em virtude de ter se tornado um dos requisitos principais em muitos campos de trabalhos. E nos tempos globais e competitivos, possuir o domínio é vital, devido todos os setores que prometem mais empregos terem essa exigência em comum cada vez mais.

Segundo a reportagem do Portal de Notícias CATHO, do dia 23/05/2017. César Lucchesi, diretor da English Talk, rede especializada em inglês para adultos, aponta cinco áreas promissoras que exigem o idioma:

- TI/Tecnologia: Esta área está em inúmeras listas sendo uma das que mais irão contratar nos anos vindouros e o inglês é essencial para subir na carreira. O salário mensal da área varia de R\$1.500,00 (Hum mil e quinhentos reais) a R\$16.000,00 (dezesseis mil reais), segundo o Guia de Profissões da Catho.
- Administração: O mercado de trabalho exige profissionais da área administrativa que saibam falar a língua inglesa. Segundo o Conselho Nacional de Administração (CNA), a remuneração de um administrador varia de R\$3.000,00 mil (três mil reais) a R\$6.000,00 mil (seis mil reais).

- Marketing: Este setor está em crescimento recentemente. No marketing, o salário varia de R\$1.200,00 (Hum mil e duzentos reais) a R\$12.000,00 (doze mil reais), segundo a Catho.
- Turismo: A chegada de turistas que vem ao Brasil cresceu nos últimos períodos. Para atender esse propósito, o mercado necessita de profissionais da área de turismo que domine o inglês. Para os principiantes a faixa de proventos é a partir de R\$2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), mas durante carreira é possível receber até R\$17.000,00 (dezessete mil reais), segundo a Catho.
- Comércio Exterior: O Brasil é um enorme vendedor de produtos agrícolas. Para atuar na área de comércio exterior, o inglês é exigência básica. Nesta seara, no princípio da jornada é possível ter a remuneração de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) a 5.000,00 (cinco mil reais).

Na concepção de Strazzacappa e Montanari (2004, p. 11), hoje em dia, o espaço mundial se torna mais integrado devido a esse intercâmbio de economia e cultura entre os países, da informatização cada vez mais moderna, o rápido desenvolvimento e crescimento dos meios de comunicação e transportes, qualquer pessoa pode se comunicar com outra em qualquer lugar que esteja. Mesmo entre os mais distantes, é possível promover a aproximação das pessoas e de suas culturas, através da ultrapassagem dos limites, tornando a distância entre elas cada vez menor.

A REALIDADE DA LÍNGUA INGLESA NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

A partir da solidificação do ensino da língua inglesa em nosso país, o mercado de trabalho passou a integrar no seu cotidiano, os conhecimentos básicos e avançados para os colaboradores de suas empresas. Segundo o IBGE (2019), o mercado de trabalho brasileiro registra mais de 13,4 milhões de desempregados. Possuir a fluência na língua inglesa é de suma importância. E determinante para almejar um novo emprego ou evoluir internamente no seu trabalho.

Segundo o IBGE (2019), o mercado de trabalho brasileiro registra mais de 13,4 milhões de desempregados. Possuir a fluência na língua inglesa é de suma importância. E determinante para almejar um novo emprego ou evoluir internamente no seu trabalho.

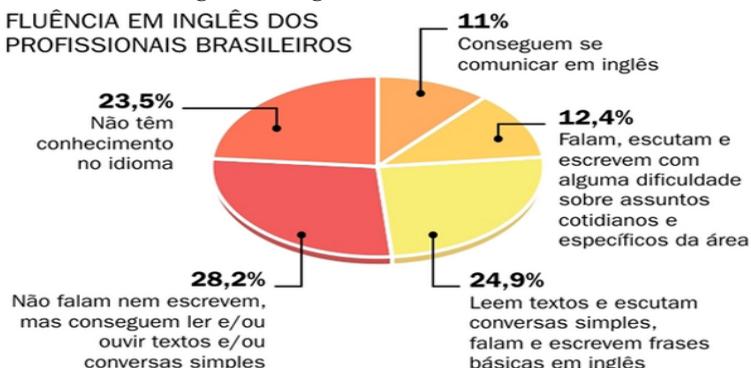
Segundo uma pesquisa da Revista EXAME (06/06/2016) “no Cel. Lep, uma das maiores e mais reconhecidas escolas de idiomas de São Paulo, cerca de 70% dos alunos estão vinculados a empresas que subsidiam o estudo do idioma para seus colaboradores, e outros 30% são de profissionais que estão buscando maior qualificação por conta própria”.

Da mesma forma em que as corporações estão dando prioridade para os seus colaboradores que falem a língua inglesa, muitos trabalhadores começaram a observar os benefícios que a oferta de emprego pode garantir-lhes caso contratado, como: bolsas de estudo ou incentivo para estudo de outros idiomas. Infelizmente não é tarefa fácil encontrar em nosso país candidatos com inglês fluente, especialmente na área comercial e é exatamente esse problema, que tem chamado a atenção de muitas empresas.

A evolução no mercado de trabalho é constante, os avanços tecnológicos impulsionam toda essa mudança. Por exemplo, um secretário que é responsável, dinâmico, ético e que sabe falar inglês, possui grandes chances de conseguir cargos maiores no seu trabalho, Carvalho (1998, p. 357) diz que tudo isso aliado ao conhecimento da língua inglesa, faz do secretário um verdadeiro assessor executivo, tornando-se um profissional cada vez mais valorizado.

O crescimento da língua inglesa no âmbito empresarial não é mais surpresa há muitos anos, a globalização e a tecnologia incorporaram com sucesso essa evolução. A língua inglesa é o idioma mais usado comercialmente e o adotado por muitas empresas multinacionais como a língua oficial

Figura 1 - Inglês Mercado de Trabalho



Fonte: <http://www.auding.com.br/importancia-do-ingles-no-mercado-de-trabalho/>

O Gráfico acima demonstra a proporção de profissionais, que possuem a fluência na língua inglesa e também o contraste daqueles que não possuem conhecimento, acerca das quatro habilidades linguísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, (PCNs), ressaltam a grande importância das quatro habilidades lingüísticas (speaking - falar; writing – escrever; reading - ler e listening - ouvir), para a formação do cidadão e profissional autônomo.

E nessa divisão fica em evidência, que apenas 11% dos profissionais, conseguem se comunicar em inglês. Um número muito abaixo do esperado pelo mercado de trabalho. Na divisão de 28,2% os profissionais não possuem as duas habilidades speaking (falar) e writing (escrever); na divisão de 24,9% os profissionais possuem as duas habilidades reading (ler) e listening (ouvir); na divisão 23,5% os profissionais não possuem nenhuma das quatro habilidades da língua inglesa; na divisão 12,4% os profissionais possuem as habilidades speaking (falar), listening (ouvir) e writing (escrever).

A proficiência da língua inglesa é de vital importância, na vida do estudante e profissional. No gráfico 2 acima, a Suécia é o país, que possui a melhor nota de proficiência em língua inglesa, seguido da Holanda. No mercado de trabalho é salientado, que a certificação da proficiência em língua inglesa, sempre foi aclamada pelo mercado nacional e principalmente pelo mercado internacional, como um fator determinante na busca de profissionais capacitados para o cargo em questão.

As empresas em todo o mundo, já perceberam que aprender inglês é uma necessidade para o sucesso da economia global. Nos países em desenvolvimento, existe uma grande demanda de pessoas, que desejam falar inglês. Principalmente no território asiático. E com tanta demanda lecionar inglês, tornou-se uma oportunidade empreendedora para ganhar um bom dinheiro. Tendo várias formas de dar aulas, sendo particulares, presenciais e usando das plataformas on-line, por exemplo, o Skype.

Em relação ao professor de inglês não nativo, é importante salientar que, em razão dele ser, o gerador bilíngüe em sala de aula, o torna disciplinado para projetar as condições no ato do ensino e ser hábil para alternar entre os dois idiomas. Todavia, se torna necessário, para que o professor (a) possa abandonar concepções monoculturais e etnocêntricas, ele estar ordenado em uma pedagogia atual da língua inglesa como idioma global, de acordo com Siqueira (2011 p.108), “ele deve assumir sua

condição mestiça, seu caráter local (...) constantemente (re) qualificado em programas de educação lingüística fundados em abordagens críticas e transformadoras.”

Neste ínterim, parece-nos importante não apenas ampliar o debate em torno de políticas lingüísticas, bem como em torno do reconhecimento da necessidade de haver mais investimentos no profissionalismo docente, preparando professores de inglês para as devidas mediações entre linguagens, tecnologias e os contextos locais e globais (MONTE MÓR, 2013, p. 233).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a elaboração do presente capítulo científico, foi obedecida a seguinte metodologia da Pesquisa:

- a. Do ponto de vista da sua natureza, trata-se da pesquisa aplicada, pois objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.
- b. A abordagem do problema buscou-se trabalhar utilizando a pesquisa Qualitativa, uma vez que não requereu o uso de métodos e técnicas estatísticas e os dados foram analisados indutivamente.
- c. Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa se enquadrou em uma Pesquisa Descritiva, uma vez que visou descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis e Pesquisa Explicativa, visto haver identificado os fatores que determinaram e contribuíram para a ocorrência dos fenômenos.
- d. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o presente trabalho buscou informações em: Pesquisa bibliográfica, em virtude de haver sido elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo denominado a relevância do ensino da língua inglesa para a competitividade profissional: Uma realidade brasileira; apresentou como âmago evidenciar a língua inglesa, como um diferencial decisivo no mercado de trabalho

nacional e internacional. A língua Inglesa nos dias atuais é imprescindível, pois a globalização, fez com que se tornar-se, algo importantíssimo na vida do ser humano. Tanto na vida pessoal, quanto na profissional.

O conhecimento do idioma aumentou as oportunidades no mercado profissional, que com a certificação comprovada, alavanca as carreiras dos trabalhadores, impulsionando nas viagens de negócios e na comunicação empresarial. E como foi evidenciado, o próprio trabalhador sai em busca de ampliar seus conhecimentos, independentemente da empresa custear ou não. O próprio avanço da tecnologia força esse avanço nos estudos, através dos softwares e aplicativos.

O gráfico 1 no presente capítulo, demonstra a deficiência em que tem os trabalhadores brasileiros, pelo domínio da língua inglesa. Isso insere que a população brasileira, necessita investir nos estudos da língua inglesa. O capítulo destacou também que ensinar a língua Inglesa, tornou-se uma forma de empreender no mercado. Uma forma de ganhar dinheiro, lecionando em diversas plataformas da atualidade tecnológicas, e ajudando a alavancar a economia no país.

A pesquisa deixou como contribuição, a valorização e o crescer de nossas habilidades profissionais, através dos estudos e trabalhos com a língua inglesa. É uma realidade indiscutível e que demonstra a cada época, sua força em todas as camadas do ser profissional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BENUTTO, Marques. Diretor do Cel.Lep. Reportagem Revista EXAME. Ano: 2016. Da Redação, 06/06/2016, 10h03 Editora Abril Disponível: <https://exame.abril.com.br/negocios/dinofluencia-em-ingles-e-diferencial-em-mercado-de-trabalho-recessivo-dino890101352131/>
- CARVALHO, Antônio Pires; GRISSON, Diller (orgs.). **Manual do secretariado executivo**. São Paulo: D'Livros Editora,1998.
- CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil**: para inglês ver ou para valer? 2004.26 p. Monografia (curso de Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.
- CORY, Suzanne N.; PRUSKE, Kimberly A. *Necessary skills for accounting graduates: An Exploratory Study to Determine What the Profession Wants. Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, v. 19, n.1, p. 208-218, 2012.

GONÇALVES, Adriana e PERET, Luiz Eduardo. Editoria: Estatísticas Sociais. **Agência de Notícias IBGE**. 30/04/2019, 14h48 Ano: 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>.

MARTINS, Camila. Reportagem: **10 CARREIRAS DE SUCESSO PARA QUEM FALA INGLÊS**. Portal CATHO. Disponível em: <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/columnistas/noticias/10-carreiras-de-sucesso-para-quem-fala-ingles/>. Acesso em: 26 abril. 2019.

MONTE MÓR, W. **As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos**. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 219 – 236.

SIMONS, GARY F. and Charles D. Fennig(Eds.).2018. *Ethnologue: Language of the world, twenty-first edition*. Dallas, Texas: SIL International Online: <http://www.ethnologue.com>

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua franca**: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: *Inglês como língua franca: Ensino – aprendizagem e formação de professores*. GIMENES, T., CALVO, L.C.S., EL KADRI, M.S. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

STRAZZACAPPA, Cristina; MONTANARI, Valdir. **Globalização**. O que é isso, afinal?2. Ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CAPÍTULO 6 - AS ANÁLISES DO DISCURSO: UMA INTRODUÇÃO AOS FUNDAMENTOS

Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt¹¹

INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso¹² é uma das disciplinas da linguística e tipicamente é ministrada nos semestres finais do curso de Letras, mesmo que, desde o início do curso, o aluno já comece a ter contato com a noção de discurso e a refletir sobre a importância dos aspectos históricos e sociais para a análise da linguagem. Essa disciplina reúne diferentes perspectivas teóricas que, embora tenham em comum o fato de irem além da análise imanente da língua, têm uma historicidade e pressupostos teóricos específicos. Além da Análise do Discurso francesa, Votre (2019, p. 48) elenca mais doze teorias¹³ que tratam do discurso, buscando “contribuir para a descrição e interpretação das práticas discursivas”.

Tendo isso em vista, o objetivo deste capítulo é apresentar os principais fundamentos teóricos de três perspectivas de análise, a saber, a Análise de Discurso (AD) francesa, a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD). A escolha dessas vertentes considera a relação e as especificidades de cada uma delas, bem como o fato de serem basilares na disciplina de Análise do Discurso do curso de Letras. O presente estudo tem, assim, um caráter introdutório e comparativo.

ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (AD)

A fim de compreender o contexto de formação da AD francesa, é fundamental entender, primeiramente, a constituição da linguística como uma ciência

¹¹ Doutora em Linguística (UNICAMP). Membro do grupo de pesquisa FEsTA. Professora-autora da UNICNEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9267-1682>

¹² Este capítulo foi elaborado com base nas aulas produzidas para a disciplina Análise do Discurso, da UNICNEC.

¹³ São elas: Análise de Conteúdo e de Discurso, Análise de Discurso Crítica, Análise de Discurso Textualmente Orientada, Análise Semiótica do Discurso, Análise Semiolinguística do Texto e do Discurso, Análise Dialógica do Discurso, Análise Arqueológica do Discurso, Análise Retórica do Discurso, Análise Modular do Discurso, Análise da Enunciação, Análise da Conversação, Análise Interacionista Sociodiscursiva.

moderna. A fundação dessa ciência tem sido atribuída a Ferdinand de Saussure, pela obra póstuma *Curso de Linguística Geral*¹⁴, publicada em 1916. Nesse livro, Saussure estabelece um corte epistemológico: a separação entre língua e fala, propondo que a primeira é o objeto de análise da ciência da linguagem. De acordo com ele, a língua é um sistema de signos linguísticos, sendo o valor desses signos determinado pelos outros signos do sistema e não por um valor intrínseco ao signo. Nesse sentido, o valor é determinado por um critério diferencial – um signo vale o que o outro não vale – e por um critério relacional – o valor de um signo é estabelecido na relação com os demais. Desse modo, descrever um sistema não é descrever cada item em si, mas o sistema de relação entre esses itens.

Nessa perspectiva, o estudo do sistema linguístico deve ser feito na relação língua pela língua, sem recorrer a questões externas a esse sistema. Esse princípio de análise imanente está na base do que foi chamado mais tarde de estruturalismo. Tal elaboração teórica tornou a linguística, no início do século XX, a ciência-piloto¹⁵ das ciências humanas e sociais, uma vez que fornecia um método de análise: a descrição das regras de funcionamento de um sistema.

A partir de meados da década de 1950, começou a ocorrer a chamada releitura do estruturalismo. Fonseca-Silva (2007) explica que, nesse período, novas abordagens para o fenômeno linguístico, como a Sociolinguística, a Pragmática e os estudos sobre Enunciação, surgiram reivindicando a necessidade do estudo de noções como sujeito falante, contexto, situação e enunciação. Essas categorias fugiam ao escopo da ciência linguística, que se limitava ao nível máximo de análise da frase.

No contexto norte-americano, em 1952, o linguista Zellig Harris propôs, no artigo intitulado “*Discourse Analysis*”, que o discurso era uma unidade linguística constituída de frases, cuja análise seria feita pela decomposição até as unidades mínimas, verificando a recorrência de certos elementos como pronomes e grupos de palavras. Esse procedimento ficou conhecido como distribucionalismo.

No contexto europeu, de acordo com Maingueneau (2015), o ano de 1969 é significativo para a escola francesa de Análise do Discurso, visto que três obras

¹⁴ Obra organizada e publicada por Charles Bally e Albert Sechehaye em 1916, após a morte de Saussure em 1913.

¹⁵ Ciência cujos pressupostos teóricos servem de base para outras ciências. A Biologia é considerada a ciência-piloto do século XIX, por causa da noção de evolução, e a Linguística a do início do século XX pela noção de estrutura.

importantes foram publicadas: o artigo do linguista Jean Dubois na revista *Langages*, número 13; o livro *Análise Automática do Discurso*, do filósofo Michel Pêcheux; e o livro *A Arqueologia do Saber*, do filósofo Michel Foucault.

Fonseca-Silva (2007) afirma que tanto Dubois quanto Pêcheux buscavam na linguística uma forma de abordar a política, rompendo com a forma tradicional de explicação dos textos da literatura, e, para tanto, ambos se fundamentaram na metodologia distribucionalista proposta por Harris, embora hoje esse procedimento esteja bem distante da problemática da AD francesa.

No campo da linguística, Dubois propôs que a análise dos textos políticos não deveria seguir o modelo de análise dos comentários literários, que buscava a subjetividade do autor e do leitor, mas deveria usar o aparelho da gramática, considerando tanto as ferramentas da linguística quanto os aspectos da situação sócio-histórica. Fonseca-Silva (2007, p. 81) afirma que o autor buscava com isso “articular um modelo linguístico e um modelo sociológico (ou histórico) e psicológico”.

Por sua vez, na área das ciências humanas, Pêcheux buscava romper com o modelo de explicação fundamentado em perguntas sobre as intenções do autor e insuficientes para compreender a questão política nos textos. Para tanto, o filósofo propôs uma teoria de leitura não subjetiva dos textos, fundamentada na chamada tríplice-aliança: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

Em *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), o filósofo faz uma releitura da teoria de Saussure, defendendo que a separação língua e fala permitiu que o sujeito falante fosse interpretado como “uma unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados a sua disposição” (PÊCHEUX, 2010, p. 70). Assim, na teoria linguística, o sujeito aparece como livre e senhor daquilo que diz. Em contrapartida, Pêcheux propôs que não há liberdade de dizer o que se quer dizer, uma vez que o dito é determinado por “contratos” linguísticos específicos. Desse modo, entre a universalidade da língua e a realização individual da fala, há um nível de particularidade: o nível do discurso. O autor define que o discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores. É importante ressaltar que a noção de interlocutores não corresponde à noção de indivíduo, mas é um lugar determinado na estrutura social, como o lugar de pai, de político, de cientista. Ao ocupar um desses lugares, o indivíduo torna-se um sujeito social e é interpelado por esse lugar que ele fala. Ainda sobre a noção, Orlandi (2001, p. 63) explica que o discurso é um efeito por quanto

é “produzido pela inscrição da língua na história”. Destarte, diferentes posições de sujeito terão diferentes interpretações de um mesmo texto. Logo, a noção de discurso não equivale à noção de texto.

Para construir essa teoria sobre o sentido e o sujeito, Pêcheux recorreu às postulações do materialismo histórico de acordo com o filósofo Louis Althusser. Afastando-se de uma leitura stalinista¹⁶ das obras de Marx, Althusser propôs uma releitura dessas obras por um ponto de vista estrutural: a obra pela obra. Na concepção marxista, a ideologia seria de caráter particular, expressando a relação entre o indivíduo e as suas condições de existência reais no mundo, sendo concebida como uma falsa consciência do indivíduo, que só comprehende a parte do processo produtivo que lhe corresponde. Como explica Silva (2013, p. 92), as ideologias, desse ponto de vista, são concebidas como “ilusões, falsas ideias, que mudam de matiz conforme a fluidez da realidade social e da subjetividade dos indivíduos”.

Na releitura da teoria de Marx, Althusser (1992) propõe que as ideologias não representam as condições reais de existência, mas são uma representação imaginária dos indivíduos sobre as relações de produção. E, embora sejam imaginárias, são também materiais, visto que se manifestam nas práticas cotidianas dos indivíduos. Tendo isso em vista, o filósofo afirma que a ideologia sobredetermina todo o funcionamento da vida social. Logo, não haveria um fora da ideologia. Nesse sentido, a oposição ciência *versus* ideologia, conforme a teoria marxista, não existe porque a ciência também é uma ideologia, dado que o conhecimento científico também é produzido a partir de condições específicas. Desse modo, não há um discurso da ciência como uma verdade absoluta e atemporal, mas a produção do conhecimento científico deve ser analisada em suas condições concretas, materiais e históricas.

A partir dessa noção de ideologia geral, Althusser (2000) problematiza a noção de sujeito da filosofia idealista, com base nos estudos da psicanálise de Freud e na releitura destes por Lacan. De acordo com Althusser, a noção de sujeito idealista fundamenta-se na ideia da consciência psicológica e está na base da concepção burguesa de moral, em que o sujeito é visto como consciente de si e responsável por seus atos. Entretanto, na fundação da psicanálise, Freud nega a primazia da consciência,

¹⁶ Com a morte de Stalin, líder da URSS, em 1953, as atrocidades cometidas por seu governo foram conhecidas pelo resto do mundo, provocando uma crise das ideias marxistas, visto que as ideias de Stalin, que formalizou o chamado marxismo-leninismo, estavam na base da criação do partido comunista de diversos países.

propondo que esta é apenas a superfície do aparelho psíquico, o qual é dividido em três instâncias psíquicas, a saber, consciente, inconsciente e pré-consciente, que se relacionam em uma dinâmica conflituosa. Freud propõe que o inconsciente não pode ser acessado diretamente, mas apenas inferido por atos falhos, sonhos e chistes. Assim, em Freud, o sujeito aparece como dividido e descentrado. Em seu “retorno a Freud”, Lacan afirma que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. Mussalim (2006, p. 107) explica que, para Lacan, o inconsciente “é o lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim, do outro e em relação ao qual o sujeito se define e ganha identidade” (MUSSALIM, 2006, p. 107).

Tendo isso em vista, Althusser propõe que o sujeito é assujeitado ao inconsciente e à ideologia. Os indivíduos concretos no mundo se tornam sujeitos porque são interpelados pelo inconsciente e pela ideologia. Assim, não há sujeito livre, uma vez que este sempre fala e age a partir de uma determinada posição ideológica, sendo a evidência do sujeito, portanto, um efeito ideológico.

Com base nessa proposta, Pêcheux (2009) defende que o sujeito não é a origem do que diz, bem como a linguagem não é transparente, sendo os sentidos um efeito ideológico em todos os discursos, inclusive nos científicos. Para ele, “as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p. 146–147). Destarte, as palavras adquirem sentido em uma formação discursiva constituída em uma formação ideológica, sendo a formação discursiva um sistema de restrição que determina aquilo que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura.

É importante ressaltar, ainda, que a noção de formação discursiva foi proposta por Foucault em *A Arqueologia do Saber*. Nesse livro, Foucault (2013) se opõe às categorias de análise da chamada história tradicional, que buscam estabelecer a origem e a evolução dos saberes, propondo outro modo de análise que parte da descontinuidade, da ruptura e da dispersão. Para o filósofo, fazer história é descrever as condições sócio-históricas que possibilitaram a irrupção dos acontecimentos. Nesse contexto, afirma que a formação discursiva é um sistema de dispersão que permite a formação de determinados enunciados¹⁷. Na AD francesa, essa noção é reconfigurada por Pêcheux, que propõe, como explica Maingueneau (2015), que a

¹⁷ Na perspectiva foucaultiana, a noção de enunciado não equivale nem à noção de frase, nem à de proposição, nem à de ato de fala, mas é uma função de existência que permite que haja essas unidades.

formação discursiva é um sistema de restrição transversal determinando o que pode e deve ser dito em um dado discurso.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

O termo “Análise de Discurso Crítica” foi proposto pelo linguista britânico Norman Fairclough, em um artigo publicado no *Journal of Pragmatics* em 1985. Resende e Ramalho (2019) explicam que a ADC é filiada à Linguística Crítica, desenvolvida na década de 1970, e constituiu-se como disciplina em um simpósio realizado em Amsterdã, em janeiro de 1991. Hoje a ADC reúne pesquisadores de diferentes vertentes que compartilham do pressuposto teórico de que a análise de um discurso deve desvelar as situações assimétricas de poder na sociedade. Logo, o seu objetivo é explanar

os fenômenos sociais, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso, participa dessa construção, estabilizando distorções sociais. Para tanto, é preciso posicionar as pessoas, seus papéis, seu nível de poder e descrever a dinâmica social, entrevendo nas marcas dos textos as estruturas sociais que moldam as diferenças resultantes da riqueza ou da pobreza, por exemplo (BATISTA JR., SATO; MELO, 2018, p. 9).

Assim, a ADC é um modo de analisar a linguagem em uso, a fim de desvelar e denunciar as relações assimétricas de poder, tais como a desigualdade social, o racismo, o preconceito, o machismo; construídas discursivamente e naturalizadas em benefício de determinados grupos sociais. Como explicam Oliveira e Carvalho (2013, p. 299), a naturalização de um discurso pode ser “algo extremamente perigoso porque pode levar os indivíduos a reproduzirem ideologias que não são interessantes para eles ou que são prejudiciais a outros”. Desse modo, a ADC toma como ponto de partida os problemas sociais e adota uma posição política em relação a eles, portanto, é uma análise de caráter engajado.

Tendo como base, principalmente, o modelo sistêmico-funcional de Halliday¹⁸, a noção de signo ideológico de Bakhtin e as proposições de Foucault sobre o poder, Fairclough (2008) propõe que a análise da linguagem deve ser feita em uma perspec-

¹⁸ Resende e Ramalho (2019) explicam que o objeto de análise da linguística sistêmico-funcional de Halliday é a interface entre o sistema interno das línguas e as funções sociais da linguagem na sociedade.

tiva transdisciplinar, em diálogo com as ciências sociais. Nessa perspectiva, é papel do analista estar engajado nas causas sociais, realizando a desconstrução ideológica dos textos a fim de desvelar as relações de poder, promovendo a mudança social.

Para tanto, o autor propõe a chamada Teoria Social do Discurso, definindo que o discurso:

Contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades, instituições lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

Segundo Fairclough, o discurso e as práticas sociais se constituem mutuamente. Para explicar essa relação dialética, o autor apresenta um modelo de análise chamado Concepção Tridimensional do Discurso, de acordo com o qual todo evento discursivo é, ao mesmo tempo, um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Quanto ao caráter textual, Oliveira e Carvalho (2013) explicam que a análise deve envolver tanto o vocabulário e a gramática, quanto a coesão e a estrutura textual.

Nessa perspectiva, as escolhas realizadas em cada um desses itens evidenciam a posição ideológica do produtor do texto. Por exemplo, a escolha do uso da voz passiva, e não da ativa, indica que se quer omitir o agente de uma ação, minimizando o seu papel no ato, sendo, portanto, uma escolha ideológica. Quanto à análise da prática discursiva, três aspectos devem ser considerados: a produção, a circulação e o consumo do texto. Por fim, quanto à análise da prática social, devem ser descritas e analisadas as condições sociais em que a prática discursiva ocorre, considerando tanto os aspectos institucionais quanto o contexto imediato: os participantes da situação, quando e onde o texto foi produzido.

Além de Fairclough, outro linguista de destaque na ADC é o holandês Teun van Dijk, que tem desenvolvido estudos sobre as injustiças sociais e o abuso do poder. De acordo com van Dijk, o objetivo geral da ADC é “o estudo da reprodução discursiva do abuso de poder” (VAN DIJK, 2015, p. 15). Para o pesquisador, a noção de poder deve ser compreendida como uma noção social de “controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros” (VAN DIJK, 2015, p. 17). Consoante explica, esse poder é definido como o “acesso preferencial a – ou controle sobre – recursos

materiais específicos, tais como o capital ou a terra, recursos simbólicos, tais como o conhecimento, a educação ou a fama, ou a força física" (VAN DIJK, 2015, p. 23).

Uma das formas de controle de poder é o acesso à informação, definindo, por exemplo, quem, na sociedade, pode produzir as notícias. Para Van Dijk, quando o poder exercido vai contra os interesses daqueles que são controlados, há uma dominação ilegítima, caracterizando um abuso de poder, que pode ser marcado por práticas como a manipulação, a doutrinação e a desinformação. Essas práticas levam e/ou contribuem para a desigualdade social.

Oliveira (2013) ressalta que os estudos da ADC questionam o positivismo e a suposta neutralidade científica, na medida em que mostram que a própria escolha do objeto de pesquisa é uma tomada de posição. Apesar de as pesquisas em ADC serem feitas seguindo o paradigma metodológico da ciência, mostram que o cientista nunca é uma figura neutra, pois "toda escolha e todo ato interpretativo são carregados de subjetividade" (OLIVEIRA, 2013, p. 323). E, como defende Van Dijk (2015, p. 16), negar isso "é também uma tomada de posição".

Comparando a ADC à AD francesa, Mussalim (2006) explica que a principal diferença entre elas é a consideração da intenção e do engajamento dos sujeitos como um dos pilares da análise. Enquanto para a ADC, os sujeitos agem dotados de intenções conscientes, para a AD francesa, os sujeitos enunciam a partir de "uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinada conjuntura histórico-social" (MUSSALIM, 2006, p. 113).

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD)

Por fim, sem pretendermos ser exaustivos, apresentamos alguns pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Brait (2015) defende que as obras atribuídas ao russo Mikhail M. Bakhtin devem ser vistas como coletivas, pensando-se no que, posteriormente, foi chamado de Círculo de Bakhtin. Como explica a autora, esse círculo reuniu, nas primeiras décadas do século XX, intelectuais russos de diferentes áreas do conhecimento que

dialogaram com várias tendências que, naquele momento, tinham na linguagem um ponto de referência – estruturalismo, formalismo russo, freudismo, além da psicologia e do marxismo ortodoxo – e produziram trabalhos que até hoje

estão sendo pensados, digeridos, repensados (BRAIT, 2015, p. 79–80).

Segundo Brait (2015), a obra desses autores contribuiu para os estudos da linguagem e constitui a base da chamada de Análise Dialógica do Discurso. No entanto, diferentemente da AD francesa e da ADC, essa perspectiva não foi proposta formalmente, mas “instaura-se a partir da maneira como as obras escritas por Bakhtin e pelos demais membros do Círculo foram sendo conhecidas, lidas e interpretadas nas últimas décadas, particularmente no Brasil” (BRAIT, 2015, p. 84). Essas obras começaram a ser traduzidas para o Ocidente no final da década de 1960.

Para a ADD, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, logo a sua análise deve ir além dos aspectos puramente linguísticos. Enquanto a linguística saussuriana tem como objeto de análise os fatos da língua, como uma virtualidade abstrata e separada da fala, a análise metalinguística da ADD aborda a língua em sua integridade concreta e em uso. Desse modo, como explica Brait (2015), o método de análise dialógico ultrapassa a materialidade linguística:

Deve-se reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participarativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2015, p. 88).

Nessa perspectiva, a noção de gênero é o elo entre os aspectos linguísticos, históricos e sociais. A língua deve ser analisada em seu uso, na forma de enunciados, concretos e únicos, que fazem parte de uma esfera da atividade humana. Conforme explica Fiorin (2011, p. 52), “conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação”. Desse modo, cada enunciado está relacionado a condições específicas, atende às finalidades dessa atividade e obedece a uma construção composicional determinada por uma esfera de atividade. Cada enunciado obedece, portanto, às regras da esfera de utilização relativamente estáveis.

Outro conceito importante na ADD é o de polifonia. Barros (2015) ressalta que é preciso não confundir o conceito de polifonia com o de dialogismo. Este é o princípio constitutivo da linguagem, enquanto aquela diz respeito aos textos em que

se pode perceber uma multiplicidade de vozes, por exemplo, com o uso de citações e de aspas. A autora defende que os textos polifônicos opõem-se aos textos monofônicos, “que escondem os diálogos que os constituem” (BARROS, 2015, p. 34).

Para encerrar, cabe ressaltar que, embora os estudos do Círculo de Bakhtin estejam na base na ADC, no que tange à AD francesa, quando essas obras começaram a ser traduzidas para o francês, Pêcheux advertiu que a proposta delas era incompatível com a dele. Para o filósofo francês, as postulações do círculo russo anulam a dimensão própria da língua (o corte epistemológico de Saussure), impossibilitando, como explica Maldidier (2003, p. 60), “pensar a singularidade do sujeito na língua assim como a articulação entre a língua e o inconsciente”. Além disso, como explica Votre (2019, p. 61), é preciso compreender que a noção de ideologia nas duas vertentes é diferente: enquanto o Círculo de Bakhtin trabalha com a ideologia do marxismo clássico, “segundo a qual, a consciência vem da existência real”, o conceito usado por Pêcheux é o da ideologia geral, proposta por Althusser.

CONCLUSÃO

O objetivo deste capítulo foi apresentar os pressupostos teóricos básicos de diferentes perspectivas teóricas que tomam o discurso como objeto de análise. As três perspectivas apresentadas têm como base comum o fato de irem além da proposta de análise da linguagem imanente proposta por Saussure, levando em consideração aspectos históricos e sociais na análise da linguagem. Entretanto, apresentam diferenças de escopo, metodologia e historicidade.

Para a realização de uma análise, a distinção dos pressupostos teóricos e metodológicos é fundamental, dado que cada vertente tem sua especificidade e filiação teórica, logo, não são equivalentes. Portanto, mesmo que, por exemplo, o trabalho de Pêcheux seja citado por Fairclough, as abordagens dos autores não se equivalem e, caso sejam utilizadas juntas em uma análise, é preciso que haja uma rigorosa delimitação de cada uma delas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALTHUSSER, L. **Freud e Lacan**. Marx e Freud. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In: BRAIT, B. Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2005.
- BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de Discurso Crítica**: para linguistas e não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018.
- BRAIT, B. História e alcance teórico-metodológico. *In: FIGARO, R. et al. Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.
- FONSECA-SILVA, M. C. **Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e da Sexualidade**. Vitória da Conquista: UESB, 2007.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.
- MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- MELO, I. F. Histórico da análise de discurso crítica. *In: BATISTA, JR. J. R.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Org.). Análise de Discurso Crítica*: para linguistas e não linguistas. São Paulo, Parábola, 2018.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. *In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, L. A. Van Dijk. *In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.
- OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. *OLIVEIRA, L. A. (Org.). Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola: 2013.
- ORLANDI, E. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In: GADET, F. HAK, T. Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.
- RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- SILVA, J. O. Althusser. *OLIVEIRA, L. A. (Org.). Estudos do Discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- VOTRE, S. J. **Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2019.

CAPÍTULO 7 - ASPECTOS DA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Adrielle Karine Cardoso Clemente¹⁹

INTRODUÇÃO

A linguística ganhou sua autonomia como ciência, em relação a outras áreas do conhecimento, a partir do século XX com a obra “Curso de linguística geral” (1916), livro creditado e postumamente publicado, de Ferdinand De Saussure. É configurada como uma ciência que estuda a linguagem, mas para aplicá-la ao ensino somente ela não se sustenta, precisa-se de apoio dos princípios pedagógicos, levando em consideração a região da instituição, aspectos socioculturais e o sistema de ensino.

Devido ao dilema sobre a importância do ensino da língua portuguesa, geralmente vista com desinteresse por parte do aluno, a discussão sobre como é seu ensino ganha corpo na atual perspectiva de aprendizagem. Nesse cenário a linguística tenta relacionar-se com o ensino, sob diversas teorias, ela está presente nas faculdades e nas escolas, incluída no currículo. Assim, tornou-se importante apresentar a maneira que a linguística se apresenta no ensino da língua portuguesa.

A linguística é uma ciência sob recente estudo, mostrando sua importância para diferentes campos de pesquisa. Entretanto, sua relevância apenas é reconhecida pelos estudiosos e profissionais que a defendem. Quando se trata da disciplina dentro da língua portuguesa há uma dinâmica totalmente diferente das pesquisas científicas que ela é submetida. Portanto, buscou-se responder ao questionamento: Qual a sua contribuição para o ensino da língua portuguesa no Brasil?

O objetivo geral foi compreender o papel da linguística dentro do ensino da língua portuguesa, primeiramente apresentando a transformação da linguística como ciência, para assim entender a importância dela no decorrer da história, para então poder descrever as dificuldades do ensino da língua portuguesa no Brasil.

Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, baseou-se em publicações pedagógicas e obras voltadas para o entendimento linguístico e da comunicação. Autores como Mário Eduardo Mar-

¹⁹ Especialização em andamento em Língua Latina e Folologia Romântica (FACUNI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7113434640535707>

telotta, Rodolfo Ilari, foram indispensáveis para a estruturação de pensamento aqui apresentado.

A ESTRADA DE UMA CIÊNCIA

A composição de uma ciência cresce com o passar dos anos, é constituída e modificada por abordagens históricas, filosóficas, sociólogas, antropológica que contribuem para sua atual montagem. Com o nascimento da linguística não foi diferente, antes que pudesse chama-la de ciência, passou por vários processos e vários métodos até chegar ao famoso estruturalismo saussuriano, um marco para a linguística moderna.

O primeiro povo a estudar a língua, que se tem registro, foram os hindus. Com a intenção de preservar textos religiosos, passaram a examinar o sistema fonético e gramatical. Com a preocupação de que hinos fossem alterados na pronúncia, descreviam como a língua era falada. Panini foi o mais importante gramático, “fez uma descrição detalhada do sânscrito e sua obra constituiu-se num tratado em quatro mil regras ou <sutras>.” (Peixoto, 2015, p. 2).

Mais tarde essas regras foram explicadas por Pantañjali (século II a. C.), se tornando assim as bases da gramática normativa do sânscrito. Por muito tempo essas informações ficaram restritas aos hindus, apenas no final do século XVIII que foram descobertas, informações que inclusive, seriam estudadas por Saussure no próximo século.

Na Grécia Antiga os estudos conceberam a gramática próxima a que se tem acesso nos dias atuais. Porém era utilizado preceitos filosóficos, “Para os gregos o problema filosófico essencial relativo à linguagem era a definição entre a noção e a palavra que a designa” (Peixoto, 2015, p. 3). Seguindo esse conceito, para Aristóteles existia uma forte relação entre lógica e linguagem. De acordo com Martelotta (2008, p. 45) “a lógica seria o instrumento que precede o exercício do pensamento e da linguagem, oferecendo-lhes meios de realizar o conhecimento e o discurso”.

A gramática dessa época, que configurava os estudos da língua, era baseada numa tendência em estudar a língua para entender sua relação com outros aspectos, como o pensamento e a realidade. O protagonismo permanecia sendo a filosofia, fazendo da linguagem uma expressão para a reprodução do que existe do mundo exterior. Vale destacar que os Gregos apesar de seu valioso estudo e contribuição

para a gramática tradicional, na área da retórica, da sintaxe, etimologia e afins, não deixaram registros da língua de outras civilizações que mentiam contato. Suas observações eram voltadas para seu povo, limitavam-se a estudar línguas estrangeiras apenas por razões práticas.

Como na Grécia Antiga, os Romanos também não se preocuparam em registrar outras línguas. Aplicaram o latim e “dedicaram maior atenção ao aspecto normativo, já que o crescimento do império tornava imprescindível uma unificação da linguística”. (Martelotta, 2008, p. 46).

Por ser o idioma escolhido pela igreja católica ocidental, o latim se expandiu na Idade Média. A língua era, essencialmente, escrita, logo quando falada era modificada por cada povo de diferentes culturas, assim:

Os estudos sobre a linguagem concentravam-se no latim, mas havia certa curiosidade acerca das línguas faladas. Isso se dava, principalmente, por causa do avanço do cristianismo e da necessidade de comunicação para a evangelização de outros povos. Esse foi, talvez, o embrião daquilo que hoje chamamos “estudo de línguas estrangeiras”. (PEIXOTO, 2015, p. 7)

Os estudos sobre o latim permanecem até os dias atuais, por ter sido uma língua especialmente escrita, quase não sofreu alteração. Ainda na era medieval houve muitos progressos sobre os estudos da gramática, usando como língua o latim. As mudanças de estudos sobre a língua continuaram seguindo para o renascimento, e foram submetidos a onda humanista da época.

O humanismo renascentista se desprende do contexto teológico para assumir conceitos antropocentristas. Depois da Reforma Religiosa, levando ao declínio do teocentrismo percebeu-se um rompimento com símbolos que eram relacionados à igreja católica, assim o latim e seus estudos foram dando espaço para o interesse nas línguas modernas da Europa. Uma tendência que decorre até o século XVIII, quando se vê a necessidade de comparar as línguas, assim abrindo caminho para a transformação da linguística no século XIX.

O ESTRUTURALISMO SAUSSURIANO

Segundo Sales (2003) estruturalismo saussuriano é o estabelecimento da intercompreensão do arranjo das palavras, já que a linguística saussuriana traz o sistema de signos que se relacionam entre si, como o som (significante) e o conceito

(significado). Como bem nos assegura Oliveira (2013), o estruturalismo é o método pioneiro que propõe a língua como objeto de estudo da linguística, sendo ela um sistema autônomo regido por regras internas, mas que também sofre influência externas:

Estruturalismo saussuriano permite que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema. (COSTA, 2008, p. 114)

A linguística saussuriana teve grande importância e até hoje gera discussões acerca de novas pesquisas, já que foi o ponto de partida para a linguística ser vista como ciência. Evidentemente a sua aplicação pode ser utilizada para embasamento quando se fala de estudo da linguagem, pois mesmo com várias abordagens que a refutam, ainda sim percebe-se sua grande relevância para o estudo da língua.

Como o primeiro passo para entender o cenário da linguística, a visão saussuriana enxerga a língua como um sistema vivo que está sempre em constante mudanças, já que a língua é mutável e não estática:

Entende que a língua é forma (estrutura), e não substância (a matéria pela qual se manifesta). Reconhece, entretanto, a necessidade de análise da substância para que possamos formular hipóteses acerca do sistema a ela relacionado. Nesse sentido, estruturalismo saussuriano permite que haja uma análise dos fatores, afinal um sistema sem manifestação material, sem expressão substancial, não apresenta motivos para a investigação. (COSTA, 2008, p. 115)

Assim, é importante compreender o papel fundamental de Ferdinand, o chamado pai da linguística moderna, na construção da linguística, pois graças a seus pensamentos ela tornou-se uma ciência emancipada. Após a publicação póstuma da obra “Curso de linguista geral” (1916), os estudos sobre a língua tomaram outros rumos, afim de entender que ela poderia ser estudada por si mesma, sem depender de teorias filosóficas, antropológicas e epistemológicas. Mesmo que essas abordagens tenham sido importantes para sua história, a linguística saussuriana incorporou sua independência, dando o ponto de partida para os estudos dentro da linguística moderna.

TEORIA BEHAVIORISTA DA LINGUAGEM

Segundo Kenedy (2008) Teoria Behaviorista da Linguagem é uma explicação onde a linguagem humana é interpretada como uma resposta aos estímulos exteriores, um condicionamento social, uma resposta ao convívio interpessoal do homem. Respostas essas fixadas por repetição. Teoria defendida pelo linguista estadunidense, Leonard Bloomfield, considerado o pai do estruturalismo norte-americano, para entender como a língua é adquirida.

Como demonstra Martins (2008), a Teoria Behaviorista da Linguagem seria uma cadeia de estímulo e resposta mais reforço, na qual a ambientação forneceria os estímulos para o indivíduo, que quando criança, no momento da aprendizagem, seria o reproduutor das respostas, que por via do reforço de adultos que a rodeiam adquiriria a língua. Skinner buscou:

Especificar e explicar o repertório do falante e do ouvinte por meio de um modelo científico suscetível de abordagem experimental. Tendo como pano de fundo o que considera ser o “quadro apropriado do comportamento humano como um todo”, o objetivo principal de Skinner (1978: 27) era o de fornecer uma “análise funcional” daquilo que ele chamou «comportamento verbal». (ARRUDA JÚNIOR, 2015, p. 115)

A obra “Comportamento Verbal” (1957) de Burrhus Frederic Skinner, apresenta a proposta de que a língua seria um reflexo mecânico, onde seria adquirida pelo homem através de um contato profundo com outros indivíduos. Assim, a aprendizagem da língua é vista por Skinner como um processo lógico de castigos e recompensas. Por exemplo, Skinner, que se interessava pelo comportamento dos animais, fez diversos testes em pombos e até em ratos, analisando que com os devidos estímulos eles passavam a aprender certos comportamentos. Tendo em vista essas experiências, o teórico deduziu que com certos castigos e recompensas, crianças também poderiam aprender os hábitos que a cercavam:

Assim caracterizados, tais comportamentos são, na verdade, uma resposta funcionalmente definida. Quer dizer, se seguida por um reforço adequado, a resposta tem maior probabilidade de se repetir com a mesma função. Quando, porém, o comportamento é seguido por uma punição, a resposta tem menor probabilidade de ocorrer no futuro. É precisamente isso que leva Skinner a admitir que é através dessas contingências

que se pode modificar o comportamento dos indivíduos e, por conseguinte, não só grandes cadeias de comportamentos podem ser construídas, como também a manipulação das recompensas é o que permitiria prever e controlar tais comportamentos. (ARRUDA JÚNIOR, 2015, p. 116)

Nesse sentido, a abordagem Behaviorista permite, através da teoria skinneiana, compreender a aquisição da língua com o ponto de vista do comportamento. Apesar da teoria ter sido um movimento importante dentro da psicologia, é importante compreender que, atualmente, a abordagem do behaviorismo linguístico é um movimento que se faz antiquado, principalmente depois da dura crítica feita por Chomsky à obra de Skinner. Conclui-se que a teoria Behaviorista como uma abordagem necessária para a época, pois além da proposta, traz também contrapontos ao estruturalismo. No entanto refutada com facilidade em 1959, deu espaço para o Funcionalismo e o Gerativismo.

GERATIVISMO LINGUÍSTICO

Neto, Silva e Kenedy (2015) explicam que o Gerativismo Linguístico é uma corrente de estudos que se configura aos estudos de investigação da linguagem humana, que tem possível contribuição para outras ciências como a própria gramática gerativa, psicolinguística e a neorolinguística também. Como assegura Murad (2011), o gerativismo dentro da linguística é uma corrente que apresenta a língua como uma propriedade inata ao homem, o produto de uma faculdade interna própria da mente humana.

O Gerativismo Linguístico facilita através de um modelo de teorias formais, inspirado na matemática para explicar a linguagem. Investiga a proposta que a língua é inata ao ser humano, pois até mesmo nas civilizações mais remotas há a competência do indivíduo se comunicar:

Gerativismo Linguístico permite (entender que) todos os falantes são criativos, desde os analfabetos até os autores dos clássicos da literatura, já que todos criam infinitamente frases novas, das mais simples e desprestencionais às mais elaboradas e eruditas. Pensemos, por exemplo, na frase que acabamos de produzir aqui mesmo neste texto. É muito provável que ela nunca tenha sido proferida exatamente da maneira como o fizemos. (KENEDY, 2008, p. 128)

Como se pode verificar, o gerativismo é um modelo de pesquisa que mostra de maneira abrangente que qualquer ser humano está à mercê de reproduzir a língua. Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada para notabilizar uma competência linguística dentro do ser humano.

Em 1959, quando Noam Chomsky, linguista norte-americano publicou sua resenha criticando o “Comportamento Verbal” (1957) de Burrhus Frederic Skinner, iniciou-se uma nova era para a linguística, já que suas ideia e contrapontos foram um marco para a chamada de linguística gerativa. Nascida dos movimentos Gerativistas, a corrente no âmbito da linguística mostra que a língua é gerada.

A abordagem permite enxergar as línguas como uma faculdade natural da mente humana e deixa de condicioná-las ao comportamento social, ao responder os diversos problemas da pesquisa, formula o modelo teórico, assim dando espaço para a gramática de sistema de regras que a abordagem realiza.

O FUNCIONALISMO

Segundo Murad (2011) Funcionalismo Linguístico é uma corrente teórica inspirada no Estruturalismo Saussureano. Como apresenta Cyranka (2014), o Funcionalismo Linguístico é uma abordagem que ainda está sendo construída a partir de reajuste e crítica dentro do próprio sistema, mas que mesmo assim seus parâmetros de análises são muito bem aceitos pelos linguistas contemporâneos.

O Funcionalismo Linguístico comprehende a competência comunicativa do indivíduo, pois diz que não apenas consegue codificar signos e expressões como também decodificar, assim realizando com sucesso a interação:

Funcionalismo Linguístico permite ao homem reação e referência à realidade extralingüística. As frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informação, ao mesmo tempo que estabelecem situação de fala e com o próprio contexto linguístico. Nesse sentido, o que se analisa são as frases efetivamente realizadas, para cuja interpretação se atribui especial importância ao contexto, tanto verbal como não-verbal. (NEVES,1997, p.17)

Entende-se que o funcionalismo, dentro da linguística, é aplicado na vida do indivíduo como uma forma de considerar a relação entre falante e ouvinte na intenção e na interpretação, a língua está para a sociedade como forma de esta-

belecer a comunicação entre os indivíduos, tendo o ser humano uma competência comunicativa, então passa a estruturar-se depois da necessidade de reproduzir os pensamentos:

Os funcionalistas, por seu lado, se preocupam com as relações (função) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas. (NEVES, 1997, p. 41)

Assim, o funcionalismo linguístico nada mais é do que uma maneira de compreender a língua em sua totalidade social, mas para que faça sentido não leva muito em consideração as regras da linguagem, pois o que importa é a comunicação ser efetiva. Porém, é importante compreender que o funcionalismo é uma abordagem que está em transformação até hoje, pois seu estudo permite a investigação.

ENSINO NO BRASIL

De acordo com Alves (2009, p. 12) “Somente após trinta anos do chamado descobrimento do Brasil, embora sem muita preocupação por parte do governo imperial de Portugal, teve início a colonização da Terra de Santa Cruz”. Assim, via-se que a colônia, recém descoberta, era somente alvo de exploração. Chegou a um ponto que se tornou interessante para os exploradores contextualizar os povos originários à sua perspectiva de civilização, começou por meio religioso, trabalho este dado para a Companhia de Jesus, com o ideal de pregar o catolicismo.

Com a evangelização a companhia, 15 anos depois de ser fundada, pisa em terras tropicais para catequizar o povo nativo. Como assegura Alves (2009), a primeira escola ser fundada, depois da chegada dos jesuítas (membros da Companhia de Jesus), foi em Salvados, tendo Irmão Vicente como mestre, e permaneceu como professor durante 50 anos. Durante os anos que os jesuítas foram ministrando as aulas e erguendo colégio, viu-se a necessidade de um projeto de estudo:

É um manual com orientações precisas sobre a conduta do corpo docente e discente, detalhando as responsabilidades, desempenho e relacionamento entre os membros da Companhia, os professores e alunos. É ao mesmo tempo ainda um manual de organização e administração escolar, apontando metodologicamente sugestões de materiais didáticos para

conhecimento da clientela, de forma a assegurar-lhes boa formação. (ALVES, 2009, p. 18).

Como observado, viu-se a essencialidade de um plano de estudos. Fora o projeto que se aplicava no âmbito escolar diretamente ao ensino, também era um manual para a administração das escolas, que começavam a se multiplicar no território nacional, junto com conventos.

Com o passar dos anos a educação mudou conforme o regime governamental, quando a proclamação da independência de Portugal ocorreu, segundo Alves (2009), ouve uma tentativa de estabelecer educação gratuita para todos os cidadãos, mas os recursos eram insuficientes. E ainda “não havia pessoal preparado para o exercício do magistério, e os poucos que atuam não encontram apoio, muito menos amparo”. (ALVES, 2009, p. 41). Com chegada da segunda república, nos anos 1930, onde a educação continuava elitizada e restrita para uma classe social, um reflexo da sociedade dessa época.

No Brasil, segundo Souza e Arão (2009), o ensino da língua portuguesa foi direcionado com a gramática tradicional até o século XIX. O cenário do ensino brasileiro era caracterizado por ser voltado à elite da sociedade da época, assim configurando um ensino ainda mais restrito as normas da gramática tradicional, logo viu-se uma necessidade de reforma para com o ensino no âmbito dos estudiosos:

Os ecos de uma mudança começam a ser sentidos graças ao trabalho de Joaquim Mattoso Câmara Júnior, que ministrou, em 1938, o primeiro curso de Linguística no Brasil, na Universidade do Distrito Federal. Suas obras também foram de grande importância para a divulgação das teorias linguísticas. Entre elas, podemos citar o primeiro manual de linguística do Brasil, intitulado “Princípios de Linguística Geral”, publicado em 1942. (SOUZA E ARÃO, 2009, p. 69).

Apesar das dificuldades encontradas, como por exemplo a já estabelecida teoria com origem estrangeira, para ser aplicada em território nacional, houve uma reflexão sobre os estudos da gramática após o curso ministrado. O que seria o ponto de partida para a introdução da linguística como método de ensino da língua.

CONSIDERAÇÕES

Diante dos materiais apresentados para a estruturação do projeto, observou-se a quantidade de pensadores com diferentes abordagens para com a linguística e a educação da língua materna. Complicado delimitar qual o melhor método de ensino e também a abordagem que melhor representa a realidade social, em relação a linguística. A língua está em constante mudança, assim a ciência que a estuda também precisa estar. E dentro da perspectiva de sociedade o ensino da língua precisa se adequar sob os olhos do estado e do educador.

REFERÊNCIAS

- CYRANKA, L. F. M. Evolução dos estudos linguísticos. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 161-197, dez. /2014.
- JÚNIOR, G. F. D. A. **O fracasso do behaviorismo linguístico**. ÁGORA FILOSÓFICA, Lisboa, v. 1, n. 15, p. 113-133, jul. /2015.
- Martelotta, Mário Eduardo *et al.* **Manual de Linguística** São Paulo: Contexto, 2008.
- MARTINS, Wellington Anselmo. Semiótica de charles peirce: o ícone e a primeiridade. **Contemplação**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 237-250, jan. /2015.
- MURAD, C. R. R. O. O funcionalismo e o gerativismo: principais características e expoentes. **Revista Nucleus**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 345-352, out. /2011.
- NETO, José Ferrari; SILVA, A. M. D; KENEDY, Eduardo. Algumas reflexões sobre a linguística gerativa, sua evolução, seus avanços e métodos. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 1, n. 38, p. 111-141, mai. /2015.
- OLIVEIRA, A. M. D. As principais correntes teóricas da linguística e os estudos gramaticais. **Letra Magna**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 9, p. 1-21, ago. /2013.
- PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com mário a. Perini. **ReVEL**, Minas Gerais, v. 8, n. 14, p. 1-12, abr./2010.
- SOUZA, D. S. G. D; ARÃO, Lílian Aparecida. A Contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Babilônia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 67-78, dez. /2009.

CAPÍTULO 8 - ASPECTUALIZAÇÃO ACTANCIAL NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Letícia Fionda Campos²⁰

INTRODUÇÃO

Baseado, sobretudo, nos preceitos da Semiótica Discursiva, este capítulo pretende mostrar, através de uma análise qualitativa, como a aspectualização actancial evidencia o modo de presença do narrador em duas reportagens²¹ publicadas nos jornais *O Globo* e *Extra*. Esta pesquisa também tem interesse em ratificar que não existe neutralidade total em reportagens jornalísticas, mostrando que a presença de um sujeito da enunciação deixa marcas no texto.

Segundo Greimas e Courtés (2011), a aspectualização é um procedimento do nível discursivo que, a partir do ponto de vista de um observador, avalia como um processo as categorias de pessoa, de tempo e de espaço. Neste capítulo, a aspectualização, especialmente a aspectualização actancial, não será estudada apenas como discursivização das etapas modais das estruturas narrativas, mas também como um processo através da Semiótica Tensiva, proposta por Zilberberg (2006). No tocante à Semiótica Discursiva, serão utilizados, como principais alicerces teóricos, os estudos de Greimas e Courtés (2011), Fontanille (1989) e Fiorin (1995, 2011), principalmente as contribuições de Fiorin (1989) acerca da aspectualização actancial, considerando as categorias de excesso, falta e justa medida.

EMBASAMENTO TEÓRICO

A Semiótica Discursiva tem por objeto a significação. Segundo Fiorin (2011), nessa teoria o sentido é apreendido como um percurso gerativo, que compreende

²⁰ Doutora em Língua Portuguesa (UFRJ). Professora SME (Rio de Janeiro - RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/3096506975288385>

²¹ As reportagens analisadas neste capítulo foram extraídas do *corpus* da dissertação de mestrado da autora, composto por 120 notícias e reportagens do jornal *O Globo* e *Extra*. Tais reportagens foram selecionadas, pois se verificou que elas são um produtivo objeto de análise para esta pesquisa.

três níveis de abstração: o fundamental (abstrato), o narrativo²² (intermediário) e o discursivo (concreto). Este capítulo tem interesse no estudo do nível discursivo.

Conforme Fiorin (2011), no nível discursivo os sujeitos do nível narrativo se concretizam através dos actantes do enunciado e buscam estar em conjunção com objetos de valor. Nos textos que serão analisados, o enunciador, cujos objetos modais são o fazer saber e o fazer crer, almeja estar em conjunção com a neutralidade (objeto de valor) e deseja que o enunciatário esteja em conjunção com o crer (objeto de valor). Desse modo, o narrador tenta persuadir (fazer persuasivo) o narratário a acreditar e concordar com o ponto de vista, que está velado no texto.

Segundo Fiorin (2001), a passagem das estruturas mais profundas e simples às mais superficiais e concretas é feita por intermédio da enunciação. Consequentemente, ela deve ser vista como a instância de mediação entre os níveis semio-narrativo e discursivo. Vale comentar que toda enunciação (modo de dizer) é um acontecimento único, que apresenta um enunciador, um enunciatário, um tempo e um lugar só seus, já que essas mesmas condições não se repetirão mais juntas. Assim, o sujeito, o lugar e o tempo, encontrados em um enunciado, não representam de fato o sujeito, o espaço e o tempo da enunciação. Logo, o enunciador é uma categoria abstrata inapreensível e o enunciado é o resultado textual da enunciação.

É importante fazer uma distinção entre os conceitos de enunciador e enunciatário e entre os de narrador e narratário, pois, embora todos sejam actantes da enunciação, aqueles são actantes pressupostos e estes são actantes projetados no enunciado. Consoante Fontanille (1989), o enunciador é o destinador implícito da enunciação e é projetado como o narrador, que é aquele sujeito que assume o dizer no texto. Sob essa ótica, o narrador é o actante, instalado no enunciado, que conduz a narrativa. Greimas e Courtés (2011) acrescentam que o narrador é “o destinador do discurso explicitamente instalado no enunciado” (GREIMAS e COURTÉS, 2011, p. 242). Conforme eles, o narrador é um actante da enunciação enunciada e pode estar em sincretismo com um dos actantes do enunciado. Ainda segundo os pesquisadores

O enunciatário é o destinatário implícito da enunciação, diferenciando-se, portanto, do narratário (...), reconhecível

²² Consoante Fiorin (2011), no nível narrativo há os objetos modais e os objetos de valor. Estes são os objetos com que se entra em conjunção ou disjunção na performance principal, aqueles são os elementos cuja aquisição é requerida para que a performance principal aconteça.

como tal no interior do enunciado. Assim compreendido, o enunciatário não é apenas destinatário da comunicação, mas também sujeito produtor do discurso, por ser a leitura um ato de linguagem (um ato de significar) da mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito. (GREIMAS e COURTÉS, 2011, p. 171).

Nesse sentido, o narratário é uma categoria do texto e não se refere aos leitores no mundo. É fundamental diferenciar também o conceito de ator e de actante na terminologia semiótica. O ator é a “reunião de pelo menos um papel actancial e um papel temático” (GREIMAS e COURTÉS, 2011, p. 44). Consoante Greimas e Courtés, o ator é a “junção da sintaxe narrativa (é um actante dotado de programas narrativos) com a semântica discursiva (possui um papel temático)” (GREIMAS e COURTÉS, 2011, p. 416). Já o actante é compreendido como uma “unidade sintática de base da gramática narrativa, o actante define-se por sua relação predicativa, sua composição modal e sua relação com outros actantes.” (GREIMAS e COURTÉS, 2011, p. 415). Assim, o ator resulta da construção do próprio discurso e apoia-se no actante, que é uma abstração sintática do ator individualizado e figurativizado.

É necessário conceituar ainda o observador e diferenciá-lo do narrador. Segundo Fontanille (1989), o observador desempenha a função de compreender os fatos, ao passo que o narrador tem a função de relatar o que o observador sabe. O observador é o actante que instaura o seu julgamento sobre o comportamento dos demais actantes. Ele é um “actante cognitivo, encarregado do fazer receptivo e interpretativo projetado pelo sujeito da enunciação no enunciado” (GOMES, 2012, p. 12). Ele pode estar explícito ou não no discurso e, assim como o narrador, pode estar em sincretismo com outro actante da enunciação.

Outra concepção crucial para esta pesquisa é a da aspectualização. Conforme Gomes (2018), a aspectualização é um fenômeno do nível discursivo que ocorre através da instauração de um ponto de vista que transforma ações narrativas em processos discursivos, que estão relacionados ao espaço (aspectualização espacial), ao tempo (aspectualização temporal) e aos sujeitos (aspectualização actancial). Segundo ela, na aspectualização o tempo pode ser apreendido em sua duração, o espaço em sua trajetória e o sujeito em seu processo gradativo de transformação, sendo que o observador pode se posicionar em qualquer ponto desse contínuo, instaurando o seu julgamento e privilegiando um ponto de vista.

A este trabalho, interessa apenas a aspectualização actancial, que, segundo Fiorin (1989), diz respeito à avaliação das transformações e das ações dos atores por parte de um observador circunscrito no texto. Cabe notar que os actantes não são estáticos e uma transformação pode apresentar vários actantes. Conforme o pesquisador, as categorias de julgamento das ações dos atores do enunciado encontram-se na lógica social da graduação, pois são posições possíveis ligadas a uma valoração, que assinala se o comportamento foi regulado nas categorias disfóricas (avaliadas com valor negativo) do excesso ou da insuficiência, ou na categoria eufórica da justa medida.

A justa medida é um termo proposto por Fiorin (1989) que se refere a uma qualidade da ação na performance do sujeito avaliada como positiva. Ela é neutra em relação aos polos categoriais excesso e insuficiência. Segundo ele, cada cultura estabelece uma aspectualização eufórica ou disfórica da qualidade da performance do ator e essa avaliação pode ser discursivizada de diversas maneiras, sendo preciso reconhecer o ponto de vista do observador instaurado no texto.

Neste momento, é relevante diferenciar a aspectualização actancial do mecanismo da actorialização, que é um dos componentes da discursivização. Conforme Greimas e Courtés (2011), a actorialização, integrante da debreagem, instaura a pessoa e regula a questão do ator e sua relação com o discurso. Ela desempenha a função de constituir os atores que agem no discurso a partir dos elementos da sintaxe narrativa e da semântica discursiva. Segundo Fiorin (1995), a debreagem diz respeito à “expulsão fora da instância da enunciação da pessoa, do espaço e do tempo do enunciado” (FIORIN, 1995, p. 29). Segundo essa perspectiva, a debreagem é a operação por meio da qual, durante a discursivização, a instância da enunciação se desprende de si e projeta para fora determinados termos conectados à sua estrutura de base, visando à construção dos elementos fundadores do enunciado. Consequentemente, há, assim, a debreagem actancial, espacial e temporal. Neste capítulo, será estudada apenas a debreagem actancial, que, por seu turno, refere-se à projeção, no enunciado, dos actantes da enunciação. Existem dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva. A debreagem enunciativa cria efeitos de subjetividade e a enunciva cria efeitos de objetividade. Esta pesquisa tem interesse na debreagem enunciva de pessoa, que é aquela que projeta uma narrativa em 3^a pessoa a fim de produzir efeitos de objetividade.

No que diz respeito à Semiótica Tensiva, segundo Zilberberg, tensividade é o lugar imaginário em que a intensidade – ou seja, os estados de alma, o sensível – e a extensidade – isto é, os estados de coisas, o inteligível – unem-se uma a outra; (ii) essa junção indefectível define um espaço tensivo de recepção para as grandezas que têm acesso ao campo de presença: pelo próprio fato de sua imersão nesse espaço, toda grandeza discursiva vê-se qualificada em termos de intensidade e extensidade; (iii) em continuidade com o ensinamento de Hjelmslev, uma desigualdade criadora liga a extensidade à intensidade: os estados de coisas estão na dependência dos estados de alma. (ZILBERBERG, 2006, p. 3)

Segundo essa perspectiva, a tensividade é dividida em duas dimensões: a intensidade e a extensidade. Aquela apresenta como subdimensões o andamento e a tonicidade e esta apresenta como subdimensões a temporalidade e a espacialidade. Assim, a aspectualização tem uma versão intensiva e outra extensiva. A este trabalho, interessa apenas a versão intensiva e sua subdimensão tonicidade, cujo dilema se dá entre a tonificação e a atonização. Nos textos analisados há uma graduação que vai de um nível de maior atonia (insuficiência) até a maior tonicidade (excesso) e a justa medida representa o grau mediano (neutralidade). Por se tratar de textos jornalísticos, a atonia implica um alto grau de afastamento e objetividade, o que pode representar indiferença com relação aos fatos narrados. A tonicidade representa um alto grau de aproximação e intimidade, o que tende a desencadear problemas de credibilidade.

O JORNAL *O GLOBO* E O JORNAL *EXTRA*

O jornal *O Globo* é um veículo informativo tradicional que tem distribuição nacional e destina-se às classes A e B. Segundo Amaral (2010), o público-alvo de jornais tradicionais, como o *O Globo*, almeja encontrar verdade, isenção, consistência, entre outras características, ao lê-lo. O seu público-alvo deseja estar bem informado e, por isso, busca profundidade nas informações e temas de abrangência nacional e internacional, não estando restritos ao cotidiano e ao bairro ou cidade. Consequentemente, o leitor desse jornal espera que a reportagem seja sustentada por fatos detalhados, não sofrendo interferência por parte do jornalista que a redigiu. Dessa forma, as suas reportagens tendem a apresentar uma aparente neutralidade em textos com uma linguagem formal.

No tocante ao jornal *Extra*, segundo o site da *Infoglobo*, ele é considerado um dos jornais populares mais lidos do país. Consoante Amaral (2006), por se tratar de um periódico popular que se destina às classes C e D, o jornal *Extra* tende a publicar reportagens apresentando textos menos extensos e com uma linguagem menos formal do que os jornais tradicionais, como o *O Globo*. Ele prioriza, ainda, a interatividade com o leitor e a persuasão pelos temas individualizados, que abordam o cotidiano comunitário, televisivo e os fatos policiais. Segundo uma reportagem²³ publicada pelo próprio jornal, ele é um diário que apresenta humor e criatividade, visando a informar e a divertir o leitor. Comparando os dois jornais, verificou-se, nesta pesquisa, que o *Extra* apresenta menor quantidade de editoriais, configurando, assim, um jornal mais sintetizado, que tende a priorizar fatos regionais e nacionais. Vale notar que os dois jornais analisados pertencem as Organizações Globo.

ANÁLISE

Nesta seção realizar-se-á a análise qualitativa de duas reportagens publicadas no dia 13/03/2009 no jornal *O Globo* e no jornal *Extra*. Veja-se:

Imagen 1: Reportagem publicada no jornal *O Globo* Entidades condenam agressão a fotógrafo

ANJ, ABI, OAB, Sindicato dos Jornalistas e Associação de Repórteres Fotográficos manifestam repúdio



Stéphane Azemard

equipe de reportagem. Também demonstrou repúdio ao episódio o presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O deputado Altino Alves, presidente da comissão de representação na Comissão de Ética da Alerj contra o deputado federal Flávio Dino, também condenou o ato de violência de decorrência parlamentar.

Já são 130 queixas

Nas denúncias que chegam à Ouvidoria Geral do MP, a administradora da rede municipal de ensino, o promotor Giuseppe Pianezza, e a prefeita de São Gonçalo, Ana Paula, que se videntem o número de queixas. Em 2008, o MP já havia registrado 120 problemas relativos à administração pública de São Gonçalo. O número só foi menor, o de 2007 (passado) —, fora as 20 denúncias que chegaram à Ouvidoria.

OPINIÃO GRAVIDADE

■ A AGRESSÃO ao fotógrafo do "Extra", jornal da Infoglobo, constatada pelo secretário São Gonçalo, Márcio Panisset, irmão do deputado Flávio Dino, não é apenas um ato de violência a ser repudiado e que merece a máxima severidade. O crime tem agravantes a considerar. O ato visou a censura e o trancamento de um jornal, com a intenção de se sim atropelar o dispositivo comunicacional que garante à sociedade acesso livre à informação. A tentativa é ainda mais perigosa que a Carta faz cumprir.

AGRAVO O crime é fato de tristeza, mas é também de um agente público, cuja postura deveria ser de fiel seguimento ao princípio de cidadania de mérito.

POR TUDO isso, o ataque contra o fotógrafo do "Extra", desfeita diante da casa da prefeitura, é crime de desacato, não pode ser tratado como simples agressão. Deverá, no entanto, ser punido de forma leve, com multa e suspensão de cargo.

COLABORARAM: Rogério Daltor e Fernando Torres (Extra)

Imagem da prefeita do Rio é agredida
A equipe de reportagem do "Extra" estava antecionada na Rua das Laranjeiras, no bairro da Glória, onde mora a prefeita, mas não soube se os agressores, que saíram de dentro de casa, na porta de sua casa, ao contrário do que ocorre no resto da história, quando a presença dos jornalistas com a lupa é sempre acompanhada pelo bando do jornal para mostrar as pésimas condições de vida da classe política.

Márcio Panisset, irmão da prefeita, que é deputado estadual eleito pelo PPS, agrediu o fotógrafo do "Extra" e o bateu no bairro das mães do motorista que o levava ao candomblé. Em seguida, um assessor de Panisset, que é deputado estadual, agrediu o fotógrafo, bateu-lhe a máscara.

O caso foi registrado na 73ª DP (Neves). O trânsito da prefeita, que estava sendo agredido, é que motivou a prisão. O agressor, segundo a polícia, não conseguiu dizer se era deputado ou não. O delegado que ouviu a denúncia, que é deputado estadual, ressaltou ser "inadmissível que jornalistas no exercício das suas funções sejam agredidos, seja de forma física e de arbitrariedades".

Na tarde de quinta-feira, 12, o Conselho Profissional do Município do Rio de Janeiro, que congrega os Associações de Imprensa (ABI) e de Fotógrafos e Cinematógrafos do Rio, repudiaram a violência contra os jornalistas e os agressores diante de uma prática adotada e estimulada pelo antigo

coronel da polícia, que também levaram críticas à sua autoridade e resgatou a elas, com extrema violência, a liberdade de imprensa que uma cidade do porte de São Gonçalo tem direito de ter.

Na quinta-feira, 12, o segundo colégio eleitoral do estado com sede na capital, que é deputado estadual, Sérgio Cabral também se manifestou, dizendo que quer ato contra a liberdade de expressão e de imprensa tem de ser punido. O deputado estadual Eduardo Pires lembrou que recebeu João Baracato em seu gabinete

para conversar sobre buracos nas ruas, mas que o deputado estadual, que é cárabe, além de problema na educação e denúncias de nepotismo, também é deputado estadual.

Panisset é professor aposentado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, segundo gestão consecutiva, é deputado estadual. Ele é o autor da denúncia que se desentendeu. ■

Fonte: Jornal *O Globo*

²³ Reportagem consultada no dia 20 de agosto de 2020 em <<https://extra.globo.com/noticias/rio/extra-15-anos-um-jornal-com-humor-com-criatividade-ainda-com-muitas-vitorias-8034828.html>>

O Globo, cujo título é “Entidades condenam agressão a fotógrafo”, apresenta como actantes da enunciação o enunciador concretizado como o jornal *O Globo*, que se projeta no texto através do narrador, que, por sua vez, é figurativizado por intermédio da jornalista Vera Araújo. Ela é quem assina a reportagem em questão. Como narratário, tem-se o leitor do jornal, público pertencente às classes A e B, que é a quem o enunciador se dirige. A reportagem do *Extra*, cujo título é “ANJ e associações repudiam agressão à equipe do EXTRA”, apresenta como actantes da enunciação o enunciador concretizado como o jornal *Extra*, que se projeta no texto através do narrador, que, por seu turno, é figurativizado por intermédio do jornalista Fernando Torres. Ele é quem assina a reportagem e, portanto, assume a autoria do texto. Como narratário, tem-se o leitor do jornal, público das classes C e D.

Nas reportagens o actante observador está em sincretismo com o actante narrador, uma vez que eles assumem a perspectiva dos jornalistas, Vera Araújo e Fernando Torres. No tocante ao tema abordado, constatou-se que o actante observador de cada reportagem compartilha o julgamento de que a justa medida é a liberdade de imprensa e o respeito aos jornalistas, sendo os comportamentos de Márcio Panisset, de seu motorista e de seu assessor avaliados como excessivos, portanto, disfóricos. Assim, com a finalidade de apresentar o julgamento do observador de maneira aparentemente neutra, o actante narrador de cada reportagem utiliza no texto somente relatos de autoridades que se posicionaram contra os agressores, não usando relatos de órgãos ou pessoas públicas que os defendem, assim como não expõe a versão deles sobre o acontecimento. Desse modo, para sustentar tal julgamento veladamente e tentar qualificar-se como um sujeito da justa medida, o narrador de cada reportagem utiliza no texto os mecanismos de projeção de vozes (projeção de 2º grau), ancoragem espacial, temporal e actancial e a debreagem enunciva de pessoa (projeção de 1º grau).

No que concerne à projeção de vozes, verificou-se que pessoas públicas e órgãos importantes têm suas falas reproduzidas pelo discurso direto, o que confere maior veracidade e imparcialidade à reportagem. Buscando respaldo na opinião de pessoas que ocupam cargos importantes, o narrador legitima o ponto de vista apresentado em seu discurso.

Na reportagem do jornal *O Globo*, esse recurso pode ser visto no trecho em que há uma nota conjunta do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Município

do Rio e a Associação dos Repórteres Fotográficos e Cinematográficos do Rio, como pode ser observado em “Estamos diante de uma prática adotada (...) ainda abrigue políticos dessa estirpe, responsáveis por episódio tão lamentável”. Verificou-se esse recurso também na transcrição da fala do então prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, (“Achei lamentáveis os fatos em São Gonçalo”) e do promotor Gianfilippo Pianezzola (“Recebemos muitas reclamações sobre buracos [...] e denúncias de nepotismo”). Observou-se ainda a projeção de vozes no trecho em que o narrador apresenta a opinião do vice-presidente da ANJ acerca do fato abordado (“Ainda na nota, a ANJ ressaltou ser ‘inadmissível que jornalistas, no exercício de sua atividade... sejam alvo da violência e de arbitrariedades’”).

Demonstrando o uso desse mesmo mecanismo, verificou-se tal fragmento na reportagem do jornal *Extra*, embora não tenha sido transscrito de maneira idêntica, como pode ser observado em “É inadmissível que jornalistas, no exercício de sua atividade de informar a opinião pública, sejam alvo da violência”.

Verificaram-se também as ancoragens espacial, temporal e actancial nas reportagens analisadas no momento em que o narrador informa onde (espacial) e quando (temporal) o episódio ocorreu e os sujeitos envolvidos (actancial) no fato. A ancoragem espacial pode ser vista no *O Globo* em “em frente à casa da prefeita, em São Gonçalo” e “na rua Sete de Setembro, no bairro Gradim”, e no *Extra* em “em São Gonçalo” e “em frente à casa da prefeita”. Constatou-se a ancoragem temporal no *O Globo* em “A equipe de reportagem estava anteontem” e no *Extra* em “agressão sofrida anteontem”. Por último, identificou-se a ancoragem actancial no *O Globo* em “fotógrafo Fabiano Rocha” e “secretário municipal de Saúde, o deputado estadual licenciado Márcio Panisset, irmão da prefeita (...) o assessor e um motorista de Márcio agrediram o fotógrafo”, e no *Extra* em “fotógrafo do EXTRA, Fabiano Rocha” e “homens que acompanhavam Márcio Panisset”.

No tocante à debreagem enunciada de pessoa, o narrador de cada reportagem projeta uma narrativa em 3^a pessoa usando declarações de entidades e indivíduos importantes sobre o fato retratado, a fim de transmitir maior neutralidade, almejando ser, assim, um sujeito da justa medida. Na reportagem do *O Globo* verificou-se esse mecanismo em “Entidades condenam agressão”; “Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Município do Rio e a Associação dos Repórteres Fotográficos e Cinematográficos do Rio repudiaram a violência”; “Associação Nacional de Jornais (ANJ) cobrou em nota

assinada pelo seu vice-presidente, responsável pelo Comitê de Liberdade de Expressão, Júlio Cesar Mesquita” e “O governador Sérgio Cabral também protestou (...) tem de ser condenado. Já o prefeito Eduardo Paes (...) achou a proposta do concurso da cidade com mais buracos bem-humorada e positiva”.

Na reportagem do *Extra*, identificou-se esse mecanismo em “ANJ e associações repudiam agressão à equipe do Extra”; “Entidades classificam atitude de secretário municipal como um atentado à liberdade de imprensa”; “causou reações de repúdio por parte dos órgãos brasileiros que defendem a liberdade de imprensa”; “Associação Nacional de Jornais (ANJ), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Ordem dos Advogados do Brasil, Sindicato dos Jornalistas e a Associação dos Repórteres Fotográficos e Cinematográficos do Rio de Janeiro (Arfoc-RJ) condenaram a violência”; “ANJ lamentou (...) ‘covardes agressões’”; “A OAB-RJ também criticou as ameaças”; “Para o presidente da seccional Rio, Wadih Damous, foi um atentado contra a liberdade de imprensa” e “Segundo o Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Município do Rio, a violência tornou-se mais grave (...) em frente à casa da prefeita”.

Ainda nessa reportagem, verificou-se a debreagem enunciva de pessoa em um espaço destinado à repercussão do fato. Nele, há relatos de leitores expressando a sua opinião sobre o acontecimento. Assim, o jornal dá voz à comunidade e aproxima-se dela. Por intermédio desses relatos, o narrador usa palavras fortes, tais como “tosca” (“Essa prefeitura é muito tosca”), “fascismo” e “fascista” (“O pior é que agora existe esse ‘namoro’ das autoridades com o fascismo [...] é coisa de fascista, de Mussolini”), “nojo” (“A cidade está um nojo”), e utiliza sinal de exclamação (“Cresça, Sr. Márcio Panisset!”). O emprego desses elementos poderia conferir certo grau de tonicidade ao modo de presença do narrador se não estivessem em relatos de pessoas. Logo, através desse mecanismo, o narrador utiliza tais elementos sem comprometer a sua neutralidade.

Vale notar que o narrador de cada texto não emprega verbos conjugados na 1^a pessoa, com exceção das falas reproduzidas pelo discurso direto (“— Achei lamentáveis os fatos em São Gonçalo”). Assim, o narrador relata o fato, apoiando os argumentos na postura de diferentes órgãos e pessoas importantes a respeito do assunto, visando a manipular o narratário a crer no que está escrito e a concordar com o ponto de vista exposto. Consequentemente, o narrador de cada reportagem,

através da debreagem enunciva de pessoa, apresenta um julgamento sobre o fato de maneira aparentemente neutra, criando um efeito de objetividade e distanciamento, e proporcionando maior credibilidade ao seu discurso.

É crucial citar que, embora os textos analisados apresentem muitas características em comum, há diferenças entre eles no que se refere à versão intensiva da aspectualização actancial. Considerando a sua subdimensão tonicidade, verificou-se que, apesar de o narrador de cada publicação buscar a justa medida (grau mediano), existe uma graduação entre os textos. Ao comparar o modo de presença do narrador de cada publicação, constatou-se que na reportagem do *Extra* há procedimentos que conferem um acento mais tônico ao seu dizer do que na reportagem do *O Globo*. Ao personificar o boneco João Buracão, atribuindo-lhe características e ações humanas, o narrador da reportagem do *Extra* conferiu certo humor ao texto, afastando-se, assim, da justa medida e aproximando-se do polo do excesso (tonicidade), como pode ser visto em “Ainda em recuperação, após ter sido sequestrado e preso”; “Ele trocou a vara de pescar por muletas e precisou de um colar cervical para proteger a coluna”; “conheceu Maria Buraqet”; “Na localidade, ele foi bem recebido” e “À procura de uma enfermeira para renovar os curativos, Buracão bateu de frente com portões fechados”. O narrador também visa a produzir humor no texto ao fornecer depoimentos de moradores e relatar fatos, que evidenciam as pessoas se referindo ao boneco como um ser humano, como, por exemplo, em “— O João Buracão merece ser um cidadão de Itaúna. Aqui ele pode pescar” e “Com pena de João, Dona Maria (...) levou algodão e remédios da própria casa para o boneco: — Coitadinho dele. Não merecia apanhar”.

É preciso comentar, ainda, que, embora o texto do *Extra* apresente elementos que dão um acento mais tônico ao modo de presença do narrador, no texto do *O Globo* também há componentes que conferem certo grau de tonicidade ao seu dizer. Na publicação do *O Globo*, há um espaço para a opinião, que está separada do corpo da reportagem, para que o narratário consiga perceber que existe uma distinção entre o que é fato e o que é opinião. Ao escrever a opinião, o narrador afasta-se da justa medida e aproxima-se do polo do excesso, pois há a inscrição de um ponto de vista. Além disso, observou-se que no início de cada parágrafo foram utilizadas palavras fortes em caixa alta (“A AGRESSÃO”, “O CRIME”, “AGRAVA” E “POR TUDO”), o que não é comum no jornalismo tradicional, dando, assim, um grau de tonicidade ao dizer do narrador. Por fim, verificou-se que Márcio Panisset foi

qualificado no texto como “capanga de milícia” em “AGRAVA O crime o fato de ter sido cometido por um (...) capanga de milícia”. Como no texto não há elementos que comprovem que ele seja capanga de milícia, o uso desse termo confere certo grau de tonicidade ao modo de presença do narrador, já que se trata de um julgamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou qualificar o modo de presença do narrador segundo a aspectualização actancial, com base, sobretudo, na proposta de Zilberberg (2006) e nos estudos de Greimas e Courtés (2011), Fontanille (1989) e Fiorin (1989, 1995, 2011).

A partir da análise realizada, observou-se que os jornais estudados têm como premissa um narrador na justa medida e, por isso, o narrador de cada reportagem utiliza mecanismos, tais como debreagem enunciva de pessoa, projeção de vozes e ancoragem espacial, temporal e actancial, que tendem a dar a ele um caráter neutro, contribuindo para qualificá-lo como um sujeito da justa medida. No entanto, notou-se que, apesar de os textos apresentarem mecanismos que auxiliam o narrador a alcançar um caráter neutro, há uma graduação entre as publicações, pois se constatou que o modo de presença do narrador de cada reportagem flutua entre os polos da tonicidade e da atonia, estando em alguns momentos próximo da neutralidade. Assim, ao comparar o modo de presença do narrador de cada texto, verificou-se que o narrador da reportagem do jornal *Extra* usa procedimentos, tais como a personificação de um boneco e o emprego do humor, que conferem um acento mais tônico ao seu dizer.

Por fim, espera-se que este estudo tenha contribuído para evidenciar que não há neutralidade total em reportagens jornalísticas, mas sim uma aparente neutralidade que tende a mascarar o ponto de vista que está circunscrito no texto. Deseja-se igualmente que esta pesquisa auxilie na reflexão acerca da aspectualização actancial, mostrando de que modo as categorias semióticas relacionadas a ela possibilitam entender o texto e os elementos empregados em seu processo de construção de sentido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Márcia. **Jornalismo Popular**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Autorreferência na imprensa: Jornalismo “de primeira” e de “segunda classe”. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 7 nº 2, p. 342-353, julho - dezembro, 2010.

FIORIN, José Luiz. A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator. In: **Estudos Linguísticos XVIII**, Anais de Seminários do GEL. Lorena: GEL., p. 348-355, 1989.

_____. A pessoa desdobrada. In: **Alfa**, v. 39, p. 23-44, 1995.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

FONTANILLE, Jacques. *Les espaces subjectives. Introducción á la sémiotique de'l observateur*. Paris: Hachette, 1989.

GOMES, Regina. Aspectualização e modalização no jornal: expectativa e acontecimento. In: **Estudos Semióticos**, v. 8, nº. 2, p. 11-20, dezembro, 2012.

_____. Um olhar semiótico sobre a atualidade: a aspectualização a partir de Greimas. In: **Estudos Semióticos**, v. 14, nº. 1, p. 108-116, março, 2018.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2011.

ZILBERBERG, Claude. Síntese da gramática tensiva. In: **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 33, nº. 25, p. 163-204, junho, 2006.

Infoglobo. Disponível em <https://www.infoglobo.com.br/Anuncie/ProdutosDetalhe.aspx?IdProduto=92> Acessado em 20 de agosto de 2020.

CAPÍTULO 9 - A SUPRESSÃO DO /R/ PÓS-VOCÁLICO EM FINAL DE PALAVRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Simone de Faria²⁴

Marília Silva Vieira²⁵

INTRODUÇÃO

O ensino da variação linguística ainda é tema de muita discussão, visto que, culturalmente, o ensino de Língua Portuguesa na escola está mais associado a dogmas, desconsiderando, muitas vezes, a bagagem linguística e histórica dos estudantes. Faraco (2015) aponta que, no ensino, ainda prevalece uma ideia mais tradicional de variação linguística. É indiscutível a dinamicidade da língua e sua constante mudança, conforme Callou e Leite ponderam: “a língua é dinâmica por sua própria natureza e está sujeita a modificações” (CALLOU; LEITE, 2009, p. 43). Logo, as variedades existentes na língua fazem parte das práticas sociais que também ocorrem na escola, nas relações entre alunos, professores e comunidade escolar pertencentes a grupos diferentes, sejam eles: de raça, linguística, religiosa etc.

Nas variedades da língua ocorrem muitos fenômenos linguísticos que estão ligados a fatores culturais, históricos, geográficos, a determinadas comunidades de fala ou regiões específicas do país. Existem outros fenômenos, como os que ocorrem em alguns processos fonológicos variáveis que estão presentes na fala dos brasileiros e que, segundo Bortoni-Ricardo (2004) são considerados como traços graduais por estarem presentes em diversas classes sociais e por não serem tão estigmatizados. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta uma proposta de atividade do ensino da variação linguística sobre o fenômeno gradual da supressão do fonema /r/ pós-vocálico em final de palavra, que se caracteriza como um processo fonológico variável e ocorre com maior frequência em algumas categorias de palavras. Bortoni-Ricardo pontua que “A perda do /r/ final é um traço gradual. Essa síncope é mais frequente

²⁴ Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7209291829058572>

²⁵ Doutora em Letras (USP). Professora (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2253650419657216>

nos infinitivos verbais, mas também, ocorre em substantivos mulher, colher e suor ou em adjetivos como maior, melhor etc.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 58).

Entretanto, por se tratar de um traço gradual presente na oralidade, o estudante não percebe as variações na fala na supressão do fonema /r/ no final da palavra do infinitivo verbal e, também, em outras categorias de palavras. Então, possivelmente, o estudante tende a escrever como fala, ocasionando inadequações na produção escrita em gêneros textuais ou em situações comunicativas em que a norma culta lhe é exigida.

Os próprios documentos norteadores para educação básica e o mais recente, a BNCC, estabelece que é necessário

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 490).

Sendo assim, a escola é o espaço propício para que ocorra o reconhecimento e valorização da bagagem linguística que cada um traz, do respeito nas relações entre os sujeitos pertencentes a grupos diferentes e dos diversos saberes que são construídos por meio da/com língua(gem). É na escola que o estudante desenvolverá essa competência comunicativa, através do reconhecimento das variedades existentes da língua, levando-o a ampliar seu repertório linguístico e de fazer uso adequado da língua de acordo com a intenção, interlocutor e situação comunicativa.

O objetivo da presente pesquisa é, portanto, elaborar e aplicar uma proposta de atividade pedagógica sobre o fenômeno da supressão do fonema /r/ pós-vocálico em final de palavra do infinitivo verbal, comparando-o com o substantivo para verificação de categoria com maior frequência; fazer registro e levantamento junto aos estudantes, da ocorrência ou não do fenômeno, em gêneros característicos da oralidade. E como objetivo específico levar o estudante a conhecer e reconhecer a existência de alguns fenômenos linguísticos presentes na oralidade das diversas situações comunicativas, sejam elas, mais descontraídas ou mais monitoradas, dependendo do interlocutor, intenção e contexto e, perceba que há diferença entre variação linguística utilizada na fala e na produção escrita em que é exigida o uso da língua de acordo com a situação comunicativa.

DESENVOLVIMENTO

O estudo da Sociolinguística Educacional no Brasil é descrito por Cyranka (2015) como um ganho importantíssimo para os trabalhos escolares com a linguagem. Por sua vez, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) considera que a escola “não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”.

Na mesma direção, nos pressupostos da sociolinguística, Vieira (2019), discorre sobre a relevância da escola e dos professores conscientizarem sobre as variáveis das regras e que o objetivo no ensino de Língua Portuguesa é “tornar o aluno capaz de reconhecer e/ou produzir o maior número de variantes linguísticas da fala e da escrita (e não apenas a reafirmação da norma vernacular), promovendo a ampliação do repertório linguístico dos alunos” (VIEIRA, 2019, p. 247-248). A autora também enfatiza que o trabalho da escola em relação a alternância das formas da língua deve ser desenvolvido não apenas na produção, mas considerar a recepção através da escuta e da leitura.

É necessário que a escola reconheça e valorize a diversidade linguística que o aluno traz. Sendo importante também, que o professor compreenda o ensino da variação linguística como uma forma de valorização e também como possibilidade de aliar o ensino da norma gramatical ao ensino da variação linguística, enriquecendo o repertório linguístico. Sobre as atividades pedagógicas para ampliação do repertório linguístico do estudante, Vieira (2019) também aponta como sendo essencial “admitir que o aluno pode desenvolver autonomia para fazer escolhas conscientes quanto ao uso de variantes, o que é didaticamente facilitado pelo trabalho com maior número de expressões faladas e escritas” (VIEIRA, 2019, p. 248).

Considerando-se os fatores linguísticos-estruturais, como as mudanças que ocorrem nos processos fonológicos, Callou e Leite (2009) descrevem que “em qualquer momento, quando se combinam elementos para formar palavras ou frases ocorre uma série de modificações, determinadas por fatores fonéticos, morfológicos e sintáticos”, e que os processos fonológicos são agrupados em: i) processos que são inseridos traços ou modificam a especificação dos traços; ii) processos que acrescentam segmentos; iii) processos que suprimem segmentos (CALLOU; LEITE, 2009, p. 44).

Entre os processos que suprimem segmentos, está inserido a supressão do fonema /r/ pós-vocálico no final de palavra e que possui maior frequência em algumas categorias de palavras, como nos infinitivos verbais, as autoras mencionadas apontam:

A não realização é mais frequente quando representa a marca do infinitivo nos verbos do que quando não se trata de infinitivo ou faz parte do vocábulo de outra classe morfológica (substantivo, adjetivo etc.): tornáø, vendêø é mais provável que viéø, tivéø, máø, vulgáø (CALLOU; LEITE, 2009, p. 78).

Na mesma direção, Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) afirma que, mesmo diante de diferentes pronúncias, nas diversas regiões do país, o fonema /r/ pós-vocálico tende a ser apagado, especialmente, nos infinitivos verbais e que “o falante da língua, quando suprime /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/”.

Dante disso, Vieira (2019) discorre que é necessário admitir que “a cada instância de fala e de escrita, mais ou menos monitorada, o usuário da língua pode aplicar padrões com particularidades” (VIEIRA, 2019, p. 246-247) e a autora também pontua para a necessidade da escola trabalhar com a gramática, “considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo” e também de permitir o acesso à leitura e produção de textos escritos e orais, que contribua para que o estudante possa reconhecer e utilizar os recursos linguísticos (VIEIRA, 2017, p. 70).

A escolha da atividade partiu dos estudos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) em *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*, sobre o estudo da variação linguística em que é apresentado uma proposta de aplicação sobre o fenômeno gradual da supressão do /r/ pós-vocálico em final de palavra com os estudantes, com objetivo de calcular a frequência em que ocorre o apagamento /r/ e observar as categorias de palavras que ocorrem maior frequência.

As atividades foram aplicadas a 12 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Anápolis - Goiás, a cerca de 50 km da capital, Goiânia. As atividades foram realizadas de forma remota, em aulas on-line, devido à pandemia da Covid-19, por meio de formulários elaborados no *Google Forms*.

Para a aplicação das propostas de atividades pedagógicas, foram escolhidos dois gêneros característicos da oralidade: a) um trecho de áudio de entrevista e transcrição²⁶, extraído do banco de dados do Sociolínco, da UEG, com adaptação

²⁶ Ocorrências extraídas do *corpus* gravados especialmente para a dissertação de Bernardes (2020), que compõe o banco de dados da fala vilabense do Sociolínco, Grupo de Pesquisas e Estudos em Sociolinguística da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, coordenado pela Professora Marília Silva Vieira.

para atividade proposta; b) um vídeo do poema, Sonho, declamado pelo próprio poeta, Bráulio Bessa.

Os procedimentos metodológicos aplicados nas propostas de atividades foram divididos em etapas: retomada do conteúdo sobre verbo, formação de sílaba, identificação do verbo, escuta da pronúncia, discussão com os estudantes dos resultados encontrados para percepção ou não da supressão do fonema /r/ como um fenômeno gradual na oralidade em situações comunicativas com monitoramento ou não.

Na primeira aula on-line foi retomado a importância do verbo através da pergunta “O que você gosta de fazer?”. Foi solicitado ao estudante que completasse a oração “Eu...” sem utilizar o verbo, com o objetivo de compreender a importância desta categoria de palavra e sua função de exprimir ações e sentidos, foi revisado também, os tempos e modos. Dentro das formas dos verbos, foi enfatizado o infinitivo verbal, especificamente, por ser a categoria escolhida para o estudo do fenômeno do apagamento /r/ pós-vocálico.

Para aplicação, as atividades foram elaboradas no *Google Forms*. Através do formulário, os estudantes puderam assistir ao vídeo, ouvir a gravação e responder as propostas. No primeiro momento, identificaram os verbos, escrevendo-os nas lacunas e, no segundo momento, foi feito o registro dos verbos do modo como foram pronunciados: com -r ou sem -r.

Figura 1 – Trecho da transcrição do áudio

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Série: 7º ano

Atividade 2: trecho de entrevista (Entrevista extraída do Banco de dados da fala vilaboense do Sociolínco, Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. Transcrição com adaptação para esta atividade)

[...]

Roger: você entrou, ai você vai passar pela recepção, tem os corredores, ai você entrou no pátio, tem uma pequena passarela pra você chegar num tablado maior, no canto esquerdo tem uma cisterna, dizem que esse padre morreu afogado, suicidou ou morreu afogado nessa cisterna, não sei.

É.... todo grupamento que prestou serviço quando existia o exército ali ainda, a minha foi uma da últimas turma de militar que teve ali dentro, é.... quando ainda existia o grupamento do exército ali que era um time de guerra, todo grupamento tinha uma história pra contar a respeito disso.

Fonte: Bancos de dados do Sociolínco. Transcrição adaptada.

Figura 2: *Google Forms* - Trecho do poema

Ao declamar o poema, o poeta utiliza alguns verbos que estão no infinitivo. Avalie abaixo algumas estrofes retiradas do poema e escreva quais são os verbos que preenchem corretamente a sequência dos espaços em branco.

Descrição (opcional)

1^a Estrofe

_____ é verbo, é _____,
 é _____, é _____,
 é _____ força, _____,
 é _____, é _____.

São mil verbos que vêm antes
 do verbo _____.

Fonte: dados da presente pesquisa.

Os estudantes preencheram os espaços em branco com os verbos declamados pelo poeta, com objetivo de reconhecer a formação de sílaba no final do infinitivo verbal na escrita do estudante. Neste momento, a turma já apresentava melhor compreensão do infinitivo verbal. Ouviram a gravação e preencheram os espaços em branco com os verbos utilizados pelo entrevistado.

No segundo momento, foi realizado o registro da tabela de levantamento de dados da ocorrência e frequência dos verbos pronunciados –com r ou –sem r pelos falantes em estudo. Além disso, como comparação de categorias, os estudantes também observaram a pronúncia dos substantivos com /r/ pós-vocálico em final da palavra. O cálculo de frequência ocorreu conforme exemplificado por Bortoni-Ricardo (2004).

Quadro 1. Cálculo para frequência

Cálculos:

Soma de todas as ocorrências de infinitivos verbais;

Soma de todas as ocorrências de infinitivos verbais sem /-r/;

Soma de todas as ocorrências de infinitivos verbais com /-r/;

Divisão do total de ocorrências de infinitivos verbais sem /-r/ pelo total de infinitivos verbais. Assim, será encontrada a frequência de infinitivos verbais com /-r/;

Divisão do total de ocorrências de infinitivos verbais sem /-r/ pelo total de infinitivos verbais. Assim, será encontrada a frequência de infinitivos verbais sem /-r/;

Exemplo: sem /-r/: 48/83 = 57% com: /-r/: 35/83: 42%

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 86).

Nas atividades propostas, verificou-se, com os estudantes, o reconhecimento ou não do fenômeno da supressão do fonema /r/ pós-vocálico em final de palavra do infinitivo verbal e posteriormente, como análise comparativa de categoria com maior frequência, observou-se o reconhecimento e a frequência na categoria dos substantivos.

Tabela 1 – Frequência com infinitivo verbal – Atividade 1

	Total	Frequência
Verbos	19	-
Com –r	12	63%
Sem –r	7	37%

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 2– Frequência com substantivo – Atividade 1

	Total	Frequência
Substantivos	4	-
Com –r	4.	100%
Sem –r	-	-

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Na atividade 1, do vídeo do poema Sonho, de Bráulio Bessa, a tabela 1 mostra que os estudantes identificaram que, dos 19 verbos utilizados pelo poeta, 12 verbos foram pronunciados com fonema /r/, representando 63% de frequência e, somente 7 verbos foram pronunciados sem o fonema /r/, representando 37% de frequência. Na tabela 2, ao analisar a categoria dos substantivos, todos alunos identificaram a produção do fonema /r/, representando 100% de frequência.

Tabela 3 – Frequência com infinitivo verbal – Atividade 2

	Total	Frequência
Verbos	22	-
Com -r	7	32%
Sem -r	15	68%

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 4 – Frequência com substantivo – Atividade 2

	Total	Frequência
Substantivos	3	-
Com -r	2	67%
Sem -r	1	33%

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Na atividade 2, do áudio de entrevista, a tabela 3 mostra que os estudantes identificaram que dos 22 verbos utilizados pelo entrevistado, somente 7 verbos foram pronunciados com fonema /r/, representando 32% de frequência e, 15 verbos foram pronunciados sem o fonema /r/, representando 68% de frequência. Na tabela 4, ao analisar a categoria dos substantivos, na ocorrência de 3 substantivos, 2 foram identificados com o fonema /r/, representando 67% de frequência e, somente 1(um) foi identificado sem o fonema /r/ no final.

Posteriormente, foi discutido com os alunos sobre a supressão do fonema /r/ pós-vocálico em final de palavra como traço gradual e presente na oralidade dos brasileiros em diversas camadas sociais e as diferenças entre a fala e a escrita.

Ao serem questionados sobre esse traço gradual na fala, todos disseram nunca terem notado esse processo fonológico variável da supressão do fonema /r/ pós-vocálico em final de palavra como o que ocorre nos infinitivos verbais e em outras categorias de palavras, mas que após atividades puderam perceber a ocorrência quando falam.

Após exposição de que a fala é menos ou mais monitorada dependendo da intenção, situação comunicativa e interlocutor, verificou-se o contínuo de monitoração estilística somente na atividade 2, do áudio da entrevista e, 80% dos estudantes consideraram a fala do entrevistado não monitorada e 20% consideraram que mesmo sendo uma entrevista, o entrevistado manteve-se monitorando a sua fala. Deve-se levar em conta que o trecho retirado da entrevista é uma narrativa de uma lenda

da cidade e que, possivelmente, a maioria dos estudantes reconheceram como um gênero pertencente à oralidade em que a fala é mais espontânea.

Gráfico 1 – Monitoração estilística

Monitoração estilística



Fonte: dados da presente pesquisa.

Por meio das análises dos dados apresentados nas tabelas sobre o fenômeno da supressão /r/ pós-vocálico em final de palavra, nas categorias dos infinitivos verbais e substantivos, pode-se observar que no início das atividades (tabelas 1 e 2) os estudantes perceberam maior frequência na realização do fonema /r/ tanto nos verbos quanto na categoria dos substantivos. Na realização da segunda atividade (tabelas 3 e 4), os estudantes perceberam maior frequência da supressão /r/ nos verbos, mas, na categoria dos substantivos, o fonema /r/, permaneceu com maior frequência.

Em relação a monitoração estilística do entrevistado, o gráfico 1, mostra as considerações dos estudantes sobre a percepção de monitoramento da fala do entrevistado, a maioria dos estudantes consideraram a fala do entrevistado não monitorada, talvez, por se tratar de uma narrativa de tradição oral.

CONSIDERAÇÕES

Com base nas análises dos resultados da proposta de atividade aplicada sobre o ensino da variação linguística para o conhecimento e reconhecimento do fenômeno da supressão do fonema /r/ pós-vocálico nos infinitivos verbais e na comparação com a categoria dos substantivos, observou-se que a supressão do /r/ pós-vocálico em final de palavra é mais frequente em algumas categorias que outras, especialmente, nos infinitivos verbais.

Por se tratar de um traço gradual, presente na oralidade dos falantes do Português Brasileiro, não é tão percebido no processo fonológico variável e, possivelmente, o estudante não reconhece as diferenças existentes na modalidade falada e escrita e, tende a escrever como fala, ocasionando inadequações na produção escrita ou falada que requer mais formalidade.

Portanto, ressalta-se a importância dos estudos da sociolinguística educacional para o ensino da Língua Portuguesa com intuito de considerar as variedades linguísticas que os estudantes trazem, sejam elas, os traços graduais ou descontínuos e, de aliar o ensino da variação linguística com a gramática normativa, colaborando para repertório linguístico do estudante e ampliando sua competência comunicativa nas diversas situações de uso da/com língua(gem), com maior monitoramento na fala e/ou na escrita.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, P. M. **A variação de segunda pessoa do singular na Cidade de Goiás: você e cê sob um olhar sociolinguístico.** Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. Goiás, 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegoumu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.
- VIEIRA, S. R. Para Uma Norma-Padrão Flexível no Contexto Escolar: Contribuições dos Estudos Sociolinguísticos. In: VIEIRA, M. S. M.; WIEDEMER, M. L. (Orgs.). **Dimensões e Experiências em Sociolinguística.** São Paulo: Blucher, 2019. cap. 13, p. 243-264.
- _____. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino:** diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. cap. 3, p. 64-82.

CAPÍTULO 10 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ederson Henrique de Souza Machado²⁷

INTRODUÇÃO

As pesquisas em representações sociais, tanto como método quanto objeto, apresentam uma variedade de procedimentos metodológicos, ainda que pareçam conceber como ponto comum o lugar privilegiado da linguagem na obtenção e análise do material (MINAYO, 2008). De tal matineira, que tal estado dos fenômenos linguísticos favorecem diferentes metodologias que podem, conforme registram Nascimento-Schulze e Camargo (2000) coletar representações sociais mediante pesquisa etnográfica, entrevistas de grupos focais, coleta de materiais da mídia, associação livre e questionários.

No que se refere à etapa analítica dos procedimentos metodológicos parece haver uma lacuna a ser preenchida quanto a encaminhamentos sistemáticos de análise do material textual obtido. A esse respeito, Nascimento-Schulze e Camargo (2000) apresentam dois típicos procedimentos de análise; a) o método de análise de evocações que possibilita a identificação dos termos estruturantes da representação social; b) análise de conjunto de segmentos de textos, que oferece uma análise lexicográfica, contextos textuais e segmentos de textos.

Apesar do mérito de serem dois modos sistemáticos para obter conclusões acerca de representações sociais. Em ambos os procedimentos, parece difícil chegar às relações sistêmicas entre a natureza do material coletado – enquanto expressão de representações sociais – e o contexto de pesquisa.

Tendo em vista esse exposto, o presente trabalho pretende estabelecer uma aproximação entre a Teoria das Representações Sociais e a Linguística Sistêmico-

²⁷ Mestre em Letras (UTFPR). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/9688263600620718>

-Funcional para utilização de um recurso interpretativo para análise do fenômeno das representações sociais por via da linguagem, em suas relações sistêmicas com a dimensão contextual. Essa proposta encontra-se em fases iniciais de experimentação, sendo que o presente capítulo esboça pretensões e hipóteses a serem aprofundadas posteriormente.

Nesse sentido, o texto apresenta algumas considerações e pressupostos sobre a Teoria das Representações Sociais e sobre a Linguística Sistêmico-Funcional para que, em seguida, possa se desenvolver uma proposta de análise.

O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No campo de estudos da psicologia social, o fenômeno das representações sociais tornou-se um viés de estudo fundamental a partir da publicação das considerações de Moscovici na década de 1960. O fenômeno, que transita epistemologicamente pelos quadros fenoménicos da psicologia e sociologia, refere-se, basicamente, a formas de conhecimento socialmente partilhadas, voltadas à compreensão da realidade e ao cotidiano (JODELET, 2001).

A essa definição amplamente disseminada na comunidade acadêmica vale ressaltar as ambiguidades que circundam o fenômeno, a saber: suas naturezas individual e coletiva (SPINK, 1993), bem como convencional e prescritiva (MOSCOVICI, 2003), e ainda, seu caráter de produto e processual (VALSINER, 2003). Essas dualidades evocam problemáticas de ordem sociológica, histórica e epistemológica sobre o conceito de representações sociais, contudo, colaboram na distinção do conceito proposto por Durkheim na sociologia clássica, isto é, das representações coletivas.

O tratamento da relação das instâncias individuais e coletivas é um traço distintivo em vista do conceito de representações coletivas, dessa diferença deriva o abandono do adjetivo coletivo, por social conforme Rose *et. al.* (1995). Segundo esses autores as representações coletivas seriam mecanismos de enrijecimento da consciência dos indivíduos, com a função de homogeneizar as representações individuais, enquanto para Moscovici, como explica Jodelet (2009), “a elaboração psicológica e social se dá pela triangulação entre sujeito, outro e objeto” (JODELET, 2009. p. 680).

A questão entre as esferas individual e coletiva retomada do conceito de representações coletivas pela Teoria das Representações Sociais é reinterpretada

e reincide sobre traços prescritivos e convencionais constituintes do conceito de representações sociais, conforme proposto por Moscovici (2003).

As representações sociais são prescritivas uma vez que apresentam estruturas tradicionalmente estabelecidas. Nessas estruturas precedentes, o sujeito repensa, (re) cita e reapresenta suas representações sociais. Ainda, essas representações sociais são convencionais, pois adequam estruturas prévias de conhecimento, novidades e os diferentes aspectos da realidade cotidiana aos modelos conceptuais do sujeito (MOSCOVICI, 2003).

Essa dinamicidade presente no conceito de representações sociais viabiliza que opere como produto assim como processo. Dessa forma, “como produto as representações sociais estão relacionadas aos todos de significação que possibilitam a interpretação dos eventos cotidianos” (VALSINER, 2003, p.3), já como processo o conceito se aproxima do “representar social”, no modo com que a estabilidade é construída ou determinada a partir da diversidade (MOSCOVICI, 2003; VALSINER, 2003).

Também é no âmbito das referidas dualidades que os fenômenos da linguagem adquirem um lugar de relevância na Teoria das Representações Sociais, atuando como mediadores nessas diferentes relações. Como observa Almeida (2005) há um significativo papel por parte da Comunicação Social “na abordagem dos fenômenos cognitivos, nos intercâmbios que resultam na instituição de um universo consensual e nos fenômenos de influência e vinculação sociais que contribuem na formação dos sistemas intelectuais” (ALMEIDA, 2005, p. 44).

Para tanto, tendo em vista a complexidade conceitual esboçada, entende-se uma dificuldade analítica; isto é, uma dificuldade no desenvolvimento de um instrumento de análise que compreenda diferentes direcionamentos do conceito de representações sociais. Ainda, levando em conta a relação intrínseca entre linguagem e representação social parece relevante compreender as propriedades funcionais que a linguagem possui em relação à realidade no intuito de vislumbrar as representações sociais que se manifestam em determinados contextos.

Moscovici (2003), por sua vez, endossa a relevância da relação entre a Teoria das Representações Sociais e as teorias oriundas da linguística, uma vez que por meio dessa relação se torna possível explicar “de maneira correta e simultânea, de modo não reduutivo, tanto a formação como a evolução do conhecimento prático

e do que é chamado conhecimento popular, bem como sua função social" (MOS-COVICI, 2003, p. 220).

Observando a necessidade de estreitar um diálogo entre as teorias linguísticas a Teorias das Representações Sociais, seguir, o presente capítulo expõe alguns fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional que servirão como suporte para proposta da análise de representações sociais.

A LINGUAGEM NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Estudar a linguagem sob uma perspectiva sistêmico-funcional é imprescindivelmente refletir sobre a referida questão, isto é, refletir os processos que ligam a instância ambiental aos níveis mais concretos de realização gramatical (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29). Há, pois, uma instância intermediária entre os processos reais e suas realizações gramaticais, o que leva ao pressuposto básico da Linguística Sistêmico-Funcional de que a produção de sentidos relaciona-se, por um lado, às motivações contextuais suprapostas a ela e, por outro, aos elementos gramaticais subpostos a mesma (MEURER, 2004).

Isso implica reconhecer diferentes estrados relacionados à linguagem. O processo que vincula um estrato a outro é chamado de realização. Desse modo, o contexto – a experiência humana e a interação dos diferentes participantes – realiza-se semanticamente, sendo que o nível semântico se realiza no estrato léxico-gramatical, seguindo até chegar aos níveis linguísticos mais concretos (fonologia e grafologia) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Assim, conforme Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem constrói a experiência humana, suas interações, materializando-as linguisticamente. Essas relações são construídas no âmbito semântico por meio de três diferentes linhas de sentido, chamadas de metafunções, com respectivos sistemas de realização gramatical. Em outras palavras, a linguagem desenvolve-se como forma de construir o senso das diferentes experiências, bem como lidar com cada uma dessas experiências, respectivamente, através das metafunções ideacional e interpessoal; e faz isso ao longo de um terceiro componente – metafunção textual – que mapeia sobre as demais, o contexto nos quais os significados interagem (HALLIDAY, 2009 p. 62).

A metafunção ideacional opera na construção da experiência humana externa e interna, no âmbito das relações físicas, abstratas e da consciência. A realização gramatical dessa metafunção se dá no sistema de Transitividade. As orações no sistema de Transitividade se constituem por três elementos essenciais: os processos (elementos essenciais da oração) os participantes (componentes adjacentes aos processos) e as circunstâncias (itens mais variáveis que assumem configuração periférica na oração) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os tipos de processos representam diferentes domínios da experiência humana, desse modo, os elementos da transitividade se constituem como recursos interpretativos sobre tais domínios, a atuação de seus envolvidos, bem como sobre a situação que o circunscreve.

Na metafunção interpessoal, por sua vez, a oração não é vista em seu potencial de construir imagens, e sim, no potencial de trocas de sentido sobre tais experiências. Essas negociações lidam semanticamente com trocas de informações (proposições) e bens-e-serviços (propostas). As proposições e propostas podem aparecer em orações declarativas, interrogativas e imperativas, sendo que, as informações são negociadas por meio de declarações e perguntas, os bens-e-serviços são negociados através de ofertas e comandos (FUZER; CABRAL, 2010).

Dois sistemas principais realizam gramaticalmente a metafunção interpessoal: o sistema de MODO e o de Modalidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), sistema de MODO é constituído gramaticalmente pelos elementos Modo e Resíduo. A estrutura oracional do modo é constituída por sujeito e finito, sendo o sujeito, o mecanismo que oferece suporte ao resto da oração; e o finito, que delimita a oração em termos temporais e de avaliação modal. Ademais, o componente Resíduo constitui o que excede a oração para além do sujeito e Finito. O resíduo é composto pelos elementos: Predicador, Adjunto e Complemento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Toda oração, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), está situada no âmbito de uma polaridade de extremos positivo e negativo. Quando não ocupam uma posição em um dos polos, as orações são alocadas em níveis intermediários, que constituem o sistema de modalidade.

A metafunção textual, pois, viabiliza a concatenação dos sentidos produzidos nas outras duas metafunções. Nas palavras de Gouveia (2009 p. 16) usa-se essa

metafunção para organizar “os significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente. A metafunção textual é realizada pelo sistema Tema-Rema, que constitui a estrutura temática da mensagem e o fluxo de informações dos textos (Halliday e Matthiessen, 2014). O Tema consiste no ponto de partida da oração e o Rema é o elemento que resgata o tópico inicial. O funcionamento de ambos garante a estrutura temática da mensagem.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), o Tema possui três subtipos, sendo eles: ideacional (grupos nominais, verbais), interpessoal (adjuntos, vocativos) e textual (conectivos, pronomes). A delimitação do Tema é definida na ocorrência do primeiro tema ideacional da oração. Na oração, o Tema pode ser concebido como Tema não-marcado (em que a linearidade típica da oração é mantida) e Tema marcado (em que há uma inversão da linearidade típica da oração).

De acordo com Fuzer e Cabral, o encaminhamento das orações ao longo de um texto configura uma progressão temática que pode variar entre constante, linear, de subdivisão de rema entre outros (FUZER e CABRAL, 2010).

A partir dessa exposição genérica acerca dos dispositivos da Linguística Sistêmico-Funcional, busca-se argumentar sobre a utilização desses recursos para elucidar ocorrências de fenômenos de representações sociais.

ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A função dos sistemas de signos como meios de comunicação para os grupos sociais e suas operações é dependente intersubjetivamente das representações compartilhadas por membros de um grupo. Nesse sentido, os sistemas semióticos podem ser vistos como expressões de representações sociais (LLOYD E DUVEEN, 1990, p. 27).

A citação acima dificilmente pode ser posta em questão. Por outro lado, a asserção levanta um amplo âmbito de possibilidades analíticas do viés linguístico das representações sociais. Para tanto, partindo da colocação saussuriana de que o método modifica o objeto, parece relevante lançar a seguinte questão: Em que medida os critérios analíticos utilizados delimitam uma forma específica de compreensão sobre o objeto analisado?

Note-se que a construção de significados não se apresenta com muita dificuldade como o ponto de encontro entre a fundamental Teoria das Representações Sociais e a Linguística Sistêmico-Funcional. A perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais, no âmbito das teorias do conhecimento, reconhece e situa o fenômeno das representações sociais (conhecimentos práticos e teorias do senso comum) como teia de significados capaz de criar a realidade social (SPINK, 1993, p. 303). Para a perspectiva Sistêmico-Funcional, o escopo da significação (semântica) ocupa o mais alto estrato na linguagem, serve “como interface entre a os elementos linguísticos e o ambiente fora deles [...] a semântica transforma as relações de experiência e interpessoais em significado e a léxico-gramática transforma esse significado em palavras” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 42-43).

Nesse sentido, a porta de entrada de uma análise sistêmico funcional da expressão linguística de representações sociais se dá por vias dos significados, de maneira melhor pontuada, por vias de três linhas de significado ou metafunções.

Pode-se constatar que estudos – como é o caso de Brasil (2009; 2010) Oliveira (2007) Silva (2014) – já utilizam essa aproximação, contudo, esses limitam-se majoritariamente à metafunção ideacional, analisando os componentes do sistema de Transitividade como constituintes das representações sociais.

A essa altura, pode-se levantar duas ressalvas no que se refere à compreensão de restrições conceituais e analíticas para utilização dos dispositivos de Transitividade da metafunção ideacional para interpretação de representações sociais; a) a metafunção ideacional, ainda que trate semanticamente da oração como representação, não se limita ao tratamento e análise de representações sociais, uma vez que nem toda representação é uma representação social (MOSCOVICI 2003; MARCOVÁ, 2006; WALCHELKE; CAMARGO, 2007); b). Torna-se forçoso crer que os dispositivos da transitividade possam exaurir todos os sentidos constituintes de determinada representação social. Como coloca Jodelet (2009) o fenômeno das representações sociais é vinculado ao sujeito; a análise do fenômeno viabiliza o acesso aos “significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material” (JODELET, 2009, p. 297), bem como permite “examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus *interesses*, seus *desejos*, suas *emoções* e ao funcionamento cognitivo” (JODELET, 2009, p. 297; grifo do autor). No âmbito dessa articulação, o sistema de Transitividade torna-se

insuficiente uma vez que interesses, desejos e emoções possuem uma significação de natureza interpessoal.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais apresenta uma abertura para a observação dessas três linhas de significado. Moscovici (2003 p.218-219) observa que os processos relativos às representações sociais dizem respeito a conteúdos de pensamento, bem como a processos de ação dos sujeitos “através de suas representações da realidade e que reformulam suas próprias representações”. Esses processos tomam forma de juízos ou raciocínio partilhado materializados no nível da expressão e da aproximação lógica. Essas menções seriam tratadas em uma perspectiva sistêmico-funcional, respectivamente, como: ideacional, interpessoal e textual

Com efeito, assume-se, a partir do que foi exposto no texto, que as representações sociais são formas de conhecimento que os sujeitos utilizam para compreender a realidade cotidiana. Na presente proposta, o fenômeno das representações sociais é colocado sob uma perspectiva analítica trinocular que permite observar o objeto sob diferentes ângulos de modo a articulá-los à atividade interpretativa das representações sociais.

Desse modo, os significados ideacionais permitirão aos pesquisadores acessar as diferentes imagens experenciais do sujeito em relação ao objeto da representação social; enquanto que, por meio da observação dos significados interpessoais, o pesquisador terá acesso ao posicionamento subjetivo e intersubjetivo relativo às experiências com esse objeto. Ademais, os significados textuais, ainda que não elucidem matéria de conteúdo e estilo, são relevantes, uma vez que permitem o acesso à disposição temática, bem como a colocação das informações escolhidas pelo autor em evidência e em restrição na organização da mensagem.

Como mencionado na seção específica sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, cada construção semântica se distingue gramaticalmente das demais linhas de sentido, isso significa que em cada uma delas haverá mecanismos específicos a serem observados. Observa-se, a seguir, o funcionamento das três linhas de sentido (critérios analíticos no caso) sobre um pequeno excerto extraído de estudo de Saccò e Teixeira (2012) sobre representações sociais de educação ambiental em professoras da rede municipal de ensino.

[...] a gente trabalhou diversos temas do meio ambiente, trabalhamos com a plantação, com o cultivo do chá para a

saúde, trabalhamos o solo, o cuidado; e esse ano que passou nós trabalhamos sobre as fontes, os olhos d'água, a preservação das fontes e até fizemos um trabalho de campo fomos lá, organizamos as fontes que levam água para as pessoas [...] (SACCOL e TEIXEIRA, 2012).

Em relação à primeira linha de sentido, pode-se dizer que opera na constituição do conteúdo da imagem. Essa linha de sentido utilizará os mecanismos do Sistema de Transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional.

Quadro 2: Componentes da Transitividade presentes no excerto analisado

Realização gramatical				
		A gente	trabalhou	diversos temas do meio ambiente
		Autor	Processo material	Meta
		[nós]	trabalhamos	com a plantação, com o cultivo do chá para a saúde
		Autor	Processo material	Meta {escopo??}
		[nós]	trabalhamos	o solo, o cuidado
		Autor	Processo Material	Meta
E	esse ano que passou	Nós	trabalhamos	sobre as fontes, os olhos d'água, a preservação das fontes
Conector	Circunst. de tempo	Autor	Processo material	Meta
E	até	[nós]	fizemos	um trabalho de campo
conector	adjunto	Autor	Processo material	Meta
		[nós]	fomos	Lá
		Autor	Processo material	Meta
		[nós]	organizamos	as fontes
		Autor	Processo material	Meta
		Que [as fontes]	Levam	água para as pessoas
		Autor	Processo material	Beneficiário

Fonte: quadro elaborado pelo autor

No caso da segunda linha de sentido, mais do que o conteúdo da imagem textualizada, será observado o posicionamento do locutor. Essa linha corresponde a metafunção interpessoal e requer a observação dos dispositivos dos sistemas de modo e modalidade.

Do ponto de vista interpessoal, vale destacar a escolha do Modo, do qual o finito marca o pretérito indicativo. No contexto do pequeno depoimento, a autora professora opta por narrar atividades já concluídas, o que, sobretudo, destaca o processo de mobilização realizado, bem como a concretude das ações envolvidas nesse processo.

Essa concretude é realçada não apenas pelos elementos presentes, mas por elementos ausentes, como é o caso dos modalizadores. Como lembram Halliday e Matthiessen (2014), orações em que não há a utilização de modalizadores indicam um grau maior de certeza do que nas quais há a utilização de adjuntos como “certamente”, por exemplo.

Além desses aspectos, pode-se destacar a ocorrência da partícula “até”, que indica um posicionamento de contra expectativa no complexo oracional. Dentre as inúmeras atividades narradas, o adjunto de avaliação modal “até” caracteriza a oração seguinte como a que, em particular, excedeu os limites esperados e escapa ao consensual estabelecido pelas demais orações.

A partícula de contra expectativa “até” estabelece destaque à oração, essa acentuação é uma apreciação do autor em relação ao conjunto de imagens que está registrando.

Em relação à terceira linha de sentido, tem-se, especificamente, a atenção voltada a construção da realidade textual da oração. Nesse caso, pode-se observar a colocação de Tema e Rema, bem como a disposição da estrutura temática.

Pode-se perceber que o excerto tematiza majoritariamente um determinado grupo de qual a professora/autora do discurso faz parte (professora-aluno provavelmente). Essa característica fica evidenciada na segmentação da estrutura temática no quadro 3.

Quadro 3: Progressão temática do excerto em análise

Tema	Rema
A	B
A	C
A	D
E	F
A	G
A	H
A	I
I ¹	J

Fonte: Esquema elaborado pelo autor

Como pode-se perceber, a primeira pessoa do plural, marcada no quadro pela letra “A” aparece em posição temática em seis orações, configurando um padrão constante de estrutura temática, interrompido pela única oração de Tema marcado que estabelece a circunstância temporal das próximas orações que também se mantêm em um padrão constante.

Outra incidência é a subdivisão do Rema na oitava oração. Nesse caso, o Tema “as fontes” representado pela letra I no quadro 3; possui uma função explicativa, no sentido de evitar ambiguidades com o tópico fonte, e justificativa, pois no desdobramento do Rema a autora evoca a função das fontes, o que legitimaria o trabalho realizado sobre elas.

A identificação dos mecanismos permite sob três diferentes ângulos de significação interpretar as representações sociais; obviamente, a pequena amostra textual analisada possui apenas caráter ilustrativo, contudo, a partir dessa amostra é possível delinear segmentos de interpretação acerca das representações sociais que evocam.

O objeto em questão no texto é a educação ambiental a partir da representação social de uma professora do Ensino Fundamental.

No nível ideacional, as representações sociais da autora do texto sobre educação ambiental priorizam a imagem do grupo de qual faz parte como ator que desenvolve uma ação material sobre diferentes conteúdos ou Metas. No contexto em que foi utilizado, o processo verbal trabalhar remete ao campo pedagógico. Semanticamente esse processo possui relação direta com o ator da oração, pois representa a ação comum (acerca que conteúdos pedagógicos que apenas recentemente passaram a integrar o currículo

da educação básica) realizada por sujeitos de diferentes posições sociais – professor e alunos. Essa representação é reiterada em diferentes orações com a variação da Meta atingida. Desse modo, o nível ideacional do excerto indica que a imagem de sujeitos ativos em relação aos conteúdos relativos ao meio ambiente é um traço de presença nas representações sociais em questão.

No caso do nível interpessoal, há uma leitura complementar na marcação temporal do Modo. Assim o pretérito do indicativo marca que as imagens dispostas no nível ideacional já perfazem experiências concretas acumuladas historicamente.

Esse posicionamento temporal marca uma colocação subjetiva da autora no âmbito da experiência adquirida e participação nas imagens construídas no nível ideacional. Desse modo, os posicionamentos subjetivos são situados no nível de significado interpessoal por meio da colocação temporal e avaliação modal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Por conseguinte, assim como a autora se posiciona temporalmente, expressa uma pequena avaliação acerca das imagens das ações realizadas na partícula “até”. Por meio da utilização desse adjunto, a autora do texto, na sequência ações realizadas de metas atingidas, elege “fazer trabalho de campo” como uma atividade que supera as expectativas. Para tanto, estabelece-se uma maior valorização para as diferentes ações realizadas pelos sujeitos oracionais.

Finalmente, no nível textual, a progressão temática constante demonstra por meio da colocação do Tema (grupo do qual a autora faz parte) como tópico sobre o qual as demais informações se associam por meio do Rema.

A interrupção da sequência constante se dá na colocação uma circunstância de tempo como um Tema Marcado, colocando esse elemento em evidência oracional. A marcação temporal no realizada pelo Modo no nível interpessoal é reiterada na circunstância de tempo no nível ideacional colocada em evidência pela posição de Tema Marcado no nível textual.

Esses indícios encontrados no excerto esboçam uma representação social de educação ambiental atenta à experiência decorrida da participação ativa dos sujeitos nos processos que envolvam objetos relativos ao meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES

O argumento do presente texto foi desenvolvido em torno de uma proposta de aproximação metodológica entre a Teoria das Representações Sociais e a

Linguística Sistêmico-Funcional. Essa aproximação parece possível uma vez que ambas as vertentes interessam o campo de construção e partilha de significados por sujeitos sociais.

Nesse sentido, o texto propõe observar o fenômeno das representações sociais em três linhas de significação (metafunções da linguagem) que se realizam gramaticalmente na linguagem em mecanismos específicos. Desse modo, as metafunções orientariam o procedimento analítico de representações sociais e seus respectivos mecanismos de realização gramatical seriam instrumentos para auxílio da interpretação dos dados com que o pesquisador se depara.

Essa proposta foi ilustrada sinteticamente por meio da análise do excerto sobre educação ambiental de autoria de uma professora de ensino fundamental. A análise demonstra que os mecanismos das três metafunções trazem à superfície gramatical, diferentes relações semânticas que colaboram na interpretação de representações sociais.

REFERÊNCIAS

ASSIS-BRASIL, M. Representações sociais sobre a área de Letras sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional. *Vidya*, v. 28, n. 1, 2009.

ASSIS-BRASIL, M. Tem que escrever?! Para quê? :representações sociais sobre escrita em uma comunidade escolar. *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 2010.

COSTA, V. Representações Sociais e Semiótica: um território comum? *Calígrafo (ECA/USP. Online)*, 2007, disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268352796.pdf>. Último acesso em març. de 2021.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. *Social representations and development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University, 2004.

FUZER, C. Vítimas e vilões em reality shows no Brasil: representações e avaliações com base em evidências léxico-gramaticais. *Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 403-425, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-5794201200020003&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-5794201200020003>

FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010.

FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

- HALLIDAY, M. MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2014.
- HALLIDAY, M. *Methods, techniques and problems* In: HALLIDAY, M.; WEBSTER, J. *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistic*. New York: Continuum, 2009.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Soc. estado. [online]*, v. 24, n.3, pp. 679-712, 2009.
- JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 89-111, 2008.
- MOREIRA, M. Ruptura familiar e pobreza: a gramática da experiência no discurso de adolescentes. **Dissertação de mestrado**, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ROSE, D. et all. *Questioning consensus in social representations theory. Papers on social representations*, p. 150-176, 1995.
- SCHULZE, C.; CAMARGO, B. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**. Ribeirão Preto, p. 281-299, 2001.
- SILVA, T. Análise Léxico-gramatical de Representações Sociais: o Caso dos Indivíduos com Esquizofrenia. **Glauks (UFV)**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 2014.
- SPINK, M. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, p. 300-308, 1993.
- SACCOL, A.; TEIXEIRA, E. Educação Ambiental e Formação de Professores: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação Ambiental em Ação**, v.19, n.74, p. 1-10, 2013.
- ALMEIDA, G. J. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora da UFPE, pp. 39-75, 2005.
- VALSINER, J. *Beyond social representations: a theory of enablement. Papers on Social Representations*, p. 1-7, 2003.
- WACHELKE, J. CAMARGO, B. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 41, n.3, p. 379-390, 2007.

CAPÍTULO 11 - DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO EM TIRINHAS DA MAFALDA

Francilane Lima de Sousa²⁸

Antônio Michel de Jesus Oliveira Miranda²⁹

Eva de Moraes Lima Moura³⁰

INTRODUÇÃO

A retórica clássica dirige a argumentação a um auditório submetendo a ele palavras e teses aceitáveis e no mínimo coerentes com o poder de persuasão. Aquele que detinha o poder da retórica poderia, possivelmente, conseguiu qualquer coisa. A retórica clássica simbolizava a arte de bem argumentar em público com o intuito de persuadir o auditório através da oratória.

Ainda hoje pensadores modernos discutem sobre a arte de persuadir o público, agora sob uma nova roupagem dentro da área linguagem adentrando a Análise do Discurso. Diante destes aspectos, pretendemos de modo geral analisar o discurso e argumentação presentes em tirinhas da Mafalda. E de maneira mais específica definir elementos propostos pela retórica clássica; identificar quais são as características que compõe a argumentação discursiva.

O estudo se torna importante pela discussão em torno da argumentação, diante de pensadores modernos e clássicos, e principalmente como elementos da vida moderna como as tirinhas podem influenciar persuadir uma vez que se utilizam da linguagem verbal e imagética para se conectar com público, muitas vezes abordando elementos da vida diária, política, sátiras, crítica e humor.

Tendo em vista a persuasão e a influência agirem através da língua o homem vem aperfeiçoando esta técnica também na modalidade textual. Uma vez que os textos também têm capacidade argumentativa diante do leitor que pode ou não concordar com a visão do autor. O que nos remete a visão de *ethos*, na qual o orador faz uma imagem de si buscando a concordância do auditório. O orador na atualidade fala e escreve.

²⁸ Mestranda em Letras-Linguística (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/9683886749379016>

²⁹ Doutorando em Ciências da Religião (UNICAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7647620136170527>

³⁰ Especialização em LIBRAS (AVM). Professora auxiliar (UESPI).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3863935708450463>

No entanto, a prática argumentativa só tem validade com a participação do outro: seja o público ou o leitor. Se o auditório se nega a apreciar à argumentação o discurso do orador está desconstruído, suas argumentações não persuadiram.

Para isso nos utilizamos de uma metodologia qualitativa, de abordagem documental, com objetivo descritivo. Foram selecionadas duas tirinhas da Mafalda, de Quino na Internet, com características argumentativas. Para fundamentação desta pesquisa usamos autores como Amossy (2008, 2011), Charaudeau (2008), Reboul (2004) entre outros que a fundamentaram.

DA RETÓRICA À ARGUMENTAÇÃO

Aqui exploraremos conceitos da retórica clássica através de pensadores como Reboul (2004) até chegar à argumentação discursiva em Amossy (2008, 2011) e Charaudeau.

A RETÓRICA E ANOVA RETÓRICA

A comunicação busca uma finalidade: influenciar, persuadir ou informar. Geralmente os indivíduos (interlocutores) sofrem a ação de influência do orador o que faz com que o mesmo seja colocado em xeque com relação às suas crenças. Visto que a influência de orador sobre um sujeito por meio da linguagem afeta o pensamento ou o emocional do interlocutor.

Para Reboul (2004) a retórica nasce com Córax, num período em que ela era importante para resolver conflitos judiciários através do poder da palavra. A retórica passou então a ser vista com outros olhos e aquele que tivesse o maior poder de argumentação resolia o conflito. O que nem sempre implicava na causa mais justa, mas na mais aceitável.

Para Souza (2001) a retórica surgiu em consonância com a democracia grega. Ela, a retórica, descende de um contexto jurídico de acusação e defesa. Passou a ser ensinada no sistema de educação grego e também em situações judiciais. Ainda conforme Souza (2001:160) “Para os gregos, a retórica é a arte da eloquência e o estudo desta corresponde ao estudo do discurso e das técnicas utilizadas para persuadir, manipular ou convencer o auditório”.

Lima (2011) retrata que para Aristóteles a retórica é a faculdade de persuadir. Como também uma sabedoria de tratar com as surpresas (discursivas e sociais) e a de transformar/manter situações práticas discursivas.

A partir da retórica há o acender de uma nova prática cultural e a pretensão do conhecimento e criatividade. Em Reboul (1998) vimos que a retórica não mantém apenas a função de persuadir, mas analisa o que cada caso tem de persuasivo. Ser capaz de refutar associado à arte ou técnica da palavra.

A retórica não é, pois, a prova do pobre. É a arte de defender-se argumentando em situações nas quais a demonstração não é possível, o que é a obriga a passar por “noções comuns” que não são opiniões lugares, mas aquilo que cada um pode encontrar o seu bom senso, em domínios nos quais nada seria menos científico do que exigir respostas científicas. (REBOUL, 200, p. 27).

Lima (2011) cita que para Aristóteles a retórica era importante para vida social e política. A retórica argumentativa era subdividida em quatro partes para compor o discurso completo. São elas a invenção, disposição, elocução e ação.

Cada uma tem sua função a **invenção** de compreensão; a **disposição** coloca em ordem as razões; a **elocução** ajusta as palavras no discurso e a **ação** é a materialização do discurso com ajuste da amplificação dos gestos e da voz. Essas partes seriam funções a serem cumpridas pelo orador. Essas etapas passariam, portanto, a potencializar o discurso.

Para Reboul (2004) a noção de invenção parece ambígua, por situar-se entre dois polos: **os argumentos e procedimentos do orador** e a **criação de argumentos e instrumentos de prova**. O orador precisa reunir informações sobre o assunto para que ele tenha habilidades para tratar sobre ele. Segundo o mesmo autor a disposição seria o próprio argumento. Para Ferreira (2010)

A maneira mais explícita de fazermos ecoar o poder das palavras está no modo como as empregamos no discurso, na maneira como trabalhamos a elocutio (elocução). Em sentido técnico, a elocução é a redação do discurso retórico. Mais do que uma questão estilística, envolve o tratamento da língua em sentido amplo, abrange o plano da expressão e a relação forma e conteúdo: a correção, a clareza, a adequação, a concisão, a elegância, a vivacidade, o bom uso das figuras com valor de argumento. Como componente teórico operacional, mantém relação de

sucessividade com a dispositio. Para o analista, é a única fonte de onde se extraem todos os elementos analíticos e depreendem-se as operações retóricas anteriores. (FERREIRA, 2010, p. 63).

Na ação o orador pode exprimir o que não sente, pois destruiria seu discurso, por isso ele se constrói se valendo dos gestos, do ambiente, das palavras. A retórica instrumentalizada através da linguagem dimensiona-se por meio da palavra e do poder da linguagem. Ela também teria uma dimensão dialética tornando-se uma discussão entre teses opostas uma vez suscetíveis de ser defendida torna-se um fato. Todavia, nem toda proposição é dialética. É preciso que o auditório considere a tese racional para que ela possa ser defendida.

A relação entre orador (locutor) e o auditório (receptor) torna-se assim essencial. O orador é, para Aristóteles, incorporado pelo *Ethos*, pois sua credibilidade é função de seu caráter, de sua virtude e da sua confiança que o auditório lhe atribui. Este, por si, representa o *Pathos*, simbolizando as paixões que o orador deve considerar em seu auditório a fim de poder suscitar sua adesão. O *Logos*, por fim, representa o discurso efetivamente organizado de acordo com a situação para melhor se adaptar a ela e à tese defendida. A relação fundamental, que associa o orador e seu auditório numa certa dimensão de conivência e regulação, encontra-se presente na maioria dos trabalhos modernos sobre a comunicação humana (SOUZA, 2001, p. 163).

Essa relação de conciliação entre orador e auditório é um lugar comum, ou *topos*. *Topos* é o lugar de validação dos argumentos, como um lugar de passagem. A partir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca os estudos da retórica passaram a ser definidos como Estudos das técnicas discursivas, porém, retoma alguns preceitos da retórica clássica.

Na nova retórica a situação argumentativa também é uma contenda, pois a partir delas serão trabalhadas teses opostas que pretende a solução de um problema. Perelman recupera o conceito de *topos* como argumento justo que seria a meta-regra, unindo orador e auditório sobre o que é justo. Perelman defende a argumentação como uma lógica de valores. E permite certo grau de aproximação de sua nova teoria à retórica aristotélica. A partir dos trabalhos desenvolvidos por Perelman outros novos teóricos foram aprimorando a argumentação e aproximando a cada vez mais do discurso.

ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO

Entre muitos os autores que tratam de argumentação no discurso destacamos dois: Amossy e Charaudeau e com base no pensamento deles que desenvolveremos a discussão nesses subtópicos.

ARGUMENTAÇÃO EM AMOSSY

Estamos em constante interação uns com os outros, o que implica em argumentação. E com base na nova retórica afirmamos que argumentar implica em provocação. Nesse cenário Amossy cogita uma teoria da análise da argumentação num viés mais discursivo. Toda interação verbal, por sua vez, implicaria em influência. Há discursos que são mais explícitos em sua intensão persuasiva, outros agem mais indiretamente.

Tantôt ils utilisent à leur façon les techniques argumentatives décrites dans les traités d'argumentation et les manuels de rhétorique – comme l'enthymème, l'analogie, la définition, les figures de style, etc. Tantôt ils emploient des moyens particuliers puisés dans les ressources de la langue, de l'art du récit ou du style – comme la parenthèse, le discours rapporté, l'emboîtement des voix narratives, le rythme, l'écriture blanche, etc. Aux types d'arguments et aux figures rhétoriques se joignent ainsi des moyens verbaux nombreux et diversifiés. (AMOSSY, 2005, p.167).

A dimensão argumentativa agora utiliza vertentes mais enunciativas e pragmáticas. Amossy (2008) adota a postura de que a Análise do discurso não pode negligenciar a argumentação. A argumentação visa que o auditório tome claramente uma posição por meio das estratégias organizadas. Segundo Amossy (2008, p. 12) “Todavia, mesmo a fala que não ambiciona convencer busca ainda exercer alguma influência, orientando modos de ver e de pensar”.

A autora adota a fala de Benveniste quando cita que num discurso a fala do locutor supõe a influenciar o ouvinte. Ou seja, é o uso da fala para persuadir o outro. Enquanto Aristóteles divide o campo da retórica jurídico, deliberativo e epidítico. E Perelman amplia seus domínios e não limita a argumentação no campo da linguagem. Amossy admite o viés pragmático da argumentação como uma rede mútua de influências. Amossy (2001, p. 14) diz que a “troca persuasiva é parte integrante da palavra em contexto”. Portanto, a palavra, as escolhas delas têm grande impacto no processo persuasivo.

A nova retórica assume, de início, a capacidade da palavra de agir sobre o outro: como na retórica antiga, e como na AD hoje, ela vê na utilização da linguagem não somente uma ação, mas também uma atividade social. Diferencia-se, contudo, das abordagens desenvolvidas hoje em dia nas ciências da linguagem pela centralidade atribuída ao *lógos* como palavra e como razão. [...] partilhar a palavra é indissociável de partilhar a razão. (AMOSSY, 2011, p. 14).

Ou seja, os discursos tendem a agir sobre o público por meio do *lógos* (fala e razão), do raciocínio concretizando-se na argumentação por meio do razoável. Amossy (2008) explora a visão de Eemeren para quem argumentação é uma questão de aceitabilidade de uma posição controversa. De Grize para quem a argumentação é como um alter ego a ser compartilhado. Além de outros autores que sustentam sua visão e fundamentam seu olhar sobre a argumentação.

CHARAUDEAU

Charaudeau organiza o discurso em modo descritivo, narrativo e argumentativo. Para nossa discussão focaremos no modo argumentativo. Para ele a argumentação pode ser contestada. Ela, a argumentação, está no âmbito do discurso.

Assim como Amossy, Charaudeau (2008) também se ancora no conceito de outros autores para fundamentar sua visão sobre argumentação. Como Ducrot para quem a argumentação é “uma maneira de agir sobre o outro (interlocutor ou destinatário)”. (2008:2002). O argumentativo também está no que está implícito.

Charaudeau explica, em sua teoria sobre argumentação, a diferença entre negação e refutação. Na qual a refutação tem base e explicação para além da negação. A argumentação seria, por sua vez, tríade: sujeito argumentante, proposta sobre o mundo, sujeito-alvo.

Argumentar é um exercício discursivo, porém a aceitação da argumentação depende do olhar do outro. No entanto, a busca da influência sobre o interlocutor ou destinatário almeja o objetivo da coenunciação. Para Charaudeau (2008)

A argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. Esse texto, total ou parcialmente, poderá apresentar sobre forma dialógica (argumentação interlocutiva), escrita ou oratória (argumentação uma

monolocutiva), e é nesse quadro que poderão ser utilizadas as expressões “desenvolver uma boa argumentação”, “ter bons argumentos”, “bem argumentar”, etc. (CHARAUDEAU, 2008, p. 207).

Desde a retórica clássica a argumentação está associada ao poder da oratória, à organização dos argumentos, o que Charaudeau nos traz de novidade é o resultado textual da argumentação que antes estava empregada somente à fala. Mas, a escrita é a própria linguagem em uso e para tanto deve ser considerado seu viés argumentativo.

A persuasão se sustenta nos bons argumentos e para Charaudeau na língua. Discurso e texto são domínios da construção languageira. Segundo o autor mencionado na relação argumentativa para se chegar a uma conclusão (A2) de uma premissa (A1), necessita-se primeiro um lugar de passagem, um lugar entre a premissa e a conclusão que seria a inferência nos remetendo a ideia de topos, da retórica clássica.

Essas inferências podem acontecer por silogismo, por pragmática, por cálculo ou por modo condicional. Ele desenvolve os dados do raciocínio em mais vertentes ligadas à explicação, associação, escolha alternativa e concessão restritiva.

Os diferentes componentes da lógica argumentativa combinam-se entre si para dar lugar aos modos de raciocínio que permitem organizar a lógica argumentativa em relação com o que chamamos de razão demonstrativa. Com efeito esses modos de raciocínio se escrevem em uma determinada encenação argumentativa e se combinaram os componentes dessa encenação (CHARAUDEAU, 2008, p. 213).

Desta forma, a argumentação deve estar associada à razão demonstrativa bem como também à razão persuasiva, que por sua vez dependem do sujeito e da situação que ele se encontra diante do interlocutor. Charaudeau chama o processo argumentativo de PROPOSTA e esta por sua vez depende de duas condições: a veracidade da proposição e do ato de persuasão. A seguir analisaremos à luz de Amossy e Charaudeau o Argumentativo no discurso nas tirinhas da Mafalda, de Quino.

TIRINHAS DA MAFALDA E A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO

Diante de uma análise argumentativa do discurso nas tirinhas da Mafalda buscamos investigar os efeitos de persuasão e influência nesse gênero. Nossa pesquisa destaca como objeto de estudo, três as tirinhas da personagem Mafalda, criadas pelo

desenhista argentino Joaquim Salvador Lavado, mais conhecido como Quino, que utilizou a personagem Mafalda, e seus amigos para denunciar problemas sociais.

As produções desencadeiam argumentações textuais valorosas que podem justificar o ponto de vista dos personagens (autor) diante do discurso. Estruturando raciocínios lógicos diante da formulação do discurso.

O modo argumentativo expõe a causalidade dos acontecimentos e visa influenciar o interlocutor. Com a necessidade de persuadir o outro, ou da necessidade de adesão do interlocutor aos argumentos do orador. Seria, portanto, um discurso sobre a forma de ver o mundo. Para Amossy (2011) a argumentação é inseparável do discurso. Vejamos os exemplos:

Figura 2



Fonte: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ue_m_port_artigo_sonia_cristina_savio.pdf

Na tirinha acima temos os seguintes textos argumentativos:

- *Se você sair na rua sem cultura a polícia te prende?*
- *Experimenta sair sem vestido.*
- *É triste ter que bater em alguém que tem razão*

Percebe-se a lógica argumentativo-persuasiva de Susanita sobre Mafalda. A atividade linguageira de persuasão se centra no fato de Mafalda não poder sair sem vestidos, mas poder sair sem cultura à rua. Nesse diálogo há um contrato de comunicação em que o EU-comunicante é quem argumenta sobre o TU-destinatário, aquele que ouve (ou lê). A partícula **Se** na frase proferida por Susanita é condicional, levando ao escopo da hipótese: “Se Mafalda sair à rua sem vestido será presa”.

Nos termos de Charaudeau, todo ato de linguagem emana de um sujeito que gera sua relação com o outro (princípio de alteridade) de maneira a influenciá-lo (princípio de influência) e, ao mesmo tempo, a gerar uma relação na qual o interlocutor tem seu próprio projeto de influência (princípio de regulação) (CHARAUDEAU, 2005, p.12 *apud* AMOSSY, 2007, p.122).

Há no discurso uma lógica argumentativa que persuadiu Mafalda, à concordância a qual a mesma admite no último quadrinho. A comunicação verbal ancora-se no suporte imagético das tirinhas, o detalhe da inclinação do corpo de Susanita no terceiro quadrinho ao proferir a frase: “*Experimenta sair sem vestido*”, dar a entender seu tom de razão no contexto.

O processo de interação entre as duas gerou persuasão. A fala de Susanita é mais indireta ao público leitor, mas percebemos na personagem sua fala argumentativa. Todavia, ao afirmar que a função do escritor/orador é justamente o contrário e chamar atenção para o óbvio: Nem todos tem cultura.

Vejamos a figura 2



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/30074089>

Nesta tirinha temos argumentação e contra-argumentação. Quando o pai tenta persuadir Mafalda ao dizer que ela não irá entender o problema do Vietnã. Temos a segunda argumentação quando ele explica que não é assunto de criança. A

gestualidade em gritar com Mafalda demonstrada no quadro 2 e a ação em apontar o dedo demonstra a impaciência do pai ao argumentar com a filha.

Situação que desequilibra o orador no ato do bem falar e argumentar. O objetivo argumentativo dele é não repassar a informação sobre o Vietnã. O texto em caixa alto, o balão trêmulo e o imagético contextualizam com discurso proferido pelo pai. O texto do segundo quadro identifica-se com uma encenação argumentativa.

Ela permite ver as modalidades segundo as quais a argumentação explícita ou implícita depende ao mesmo tempo do público cuja imagem é projetada no discurso e do locutor cujo *ethos* se constrói também nas trocas verbais. Seguindo a definição de Aristóteles, reservamos aqui a noção de *ethos* para a imagem de si mesmo que o locutor constrói em seu discurso. (AMOSSY, 2007, p. 130)

Todavia, há a proposta da contra-argumentação de Mafalda ao dizer: *E se você me explicasse sem as partes pornográficas?* Demonstrando o insucesso na tentativa persuasão do pai. O sujeito falante tentou impor sua fala, mas foi desconstruído no quarto quadrinho. Segundo Amossy (2007) “Tudo é interpretado de antemão, na língua, e o raciocínio conclusivo, suscetível de convencer ao fazer partilhar um raciocínio, é apenas uma ilusão/um engodo”. (p. 125).

A argumentação linguística do pai tenta ser persuasiva com insucesso, enquanto que os argumentos de Mafalda tornam-se mais legítimos perante o ato linguageiro. A produção da fala do pai não obteve legitimidade, contudo a contra-argumentação de Mafalda confere poder à sua linguagem.

A questão, portanto, no que diz respeito ao impacto de um dado discurso, não é de ver por quais processos linguageiros ele consegue agir sobre o auditório; o que mais importa é saber qual é a situação do orador e a legitimidade institucional conferida à sua fala. Nessa perspectiva, é o *ethos* que se vê uma vez mais privilegiado à custa do *logos*. A imagem produzida pelo discurso deve estar em conformidade com aquela que decorre da posição do locutor, e é a posição prévia da qual ele tira a sua legitimidade, e não a força do raciocínio, que confere à linguagem o seu poder. (AMOSSY, 2007, p. 127).

A organização da lógica argumentativa se constrói sequencia por sequencia até culminar na fala de Mafalda no último quadrinho. Demonstrando que os argumentos do pai são inválidos. O esquema argumentativo desta tirinha começa a se

construir a partir da frase do primeiro quadrinho. Como quem cria uma sequência justificativa para sua argumentação.

Dessa maneira, os sujeitos sociais (personagem através do escritor) constituem-se em figuras de oradores encadeando suas propostas de influência e persuasão através da argumentação nas tirinhas utilizando-se de elementos multimodais para enfatizar seus argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação como disse Aristóteles é a faculdade de persuadir. Percebemos esses elementos argumentativos a partir da retórica clássica quando o homem percebeu que a arte de bem falar poderia conduzir o público à concordância com o que estava sendo proposto. Dentro da própria antiguidade a retórica foi discutida por seus pensadores até passar por um período de indiferença até ser resgatada por Chaim Perelman, abrindo caminho para outros pensadores aperfeiçoarem o pensamento sobre a argumentação no discurso.

Acerca das nossas análises podemos definir que o discurso mesmo sendo textual também imprime persuasão através de uma lógica argumentativa na qual o autor/escritor se utiliza de técnicas muitas vezes multimodais como nas tirinhas para influenciar o pensamento do destinatário/leitor.

Nas três tirinhas apresentadas analisamos o discurso e argumentação presentes em tirinhas da Mafalda e pudemos perceber que ele está presente de forma tanto explícita como implícita.

Quanto aos elementos propostos pela retórica clássica nos apoiamos nas teorias de Reboul que pode explicitar seu nascimento com Córax até seu desenvolvimento com Aristóteles como elemento fundamental para vida política e social. Dentro das características Charaudeaudeanas que compõe a argumentação discursiva e também com base em Amossy percebemos um encadeamento de significados nos discursos textuais apresentados nas tirinhas.

O discurso argumentativo textual também é tão importante quanto o discurso argumentativo falado. As tirinhas de Quino têm esse cunho de crítica e ironia político, social e cultural que através dos textos e elementos multimodais das tirinhas argumentam com o leitor/destinatário um discurso persuasivo.

O diferencial da nova retórica ou argumentação o discurso está em considerar nos textos, também a argumentação persuasiva. Tão capaz de mostrar seus recursos constitutivos quanto na fala. Por ter suporte de apoio o imagético.

Sendo assim, finalizamos afirmando que mesmo o texto tem características argumentativas na tentativa de persuadir/influência o leitor/destinatário sobre os fatos e eventos que cercam a sociedade sejam eles políticos, sociais ou culturais. A arte de provocar através das tirinhas tem sua maneira própria de chamar à razão. Acarretando em consequências nos modos de pensar do público leitor.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Argumentation et Analyse du discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires. Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], Tel-Aviv, n. 1, 2008, mis en ligne le 06 septembre 2008. Disponível em: <http://aad.revues.org/index200.html>.

AMOSSY, R. O lugar da argumentação na Análise do Discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *IN: Filol. lingüist. port.*, n. 9, p. 121-146, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59776>.

AMOSSY, R. *Rhétorique et analyse du discours. Pour une approche socio-discursive des textes*. In: ADAM, J. M.; HEIDMANN, U. (Orgs.). *Sciences du texte et analyse de discours. Etudes de Lettres*, 2005.

AMOSSY, Ruth. Contribuição da nova retórica para AD: O estatuto do Lógos nas Ciências da Linguagem. *In: AMOSSY, Ruth. (et al.) Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção Linguagem e Ensino).

LIMA, Marcos Aurélio de. **A retórica em Aristóteles**: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia. Natal: IFRN, 2011.

REBOUL, Oliver. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Beneditti. 2^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUZA, Wander Emediato. Retórica, argumentação e discurso. *In: MARI, Hugo. (et. all.) Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: FALE/ UFMF, 2001.

CAPÍTULO 12 - ESCRITA COLABORATIVA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA EM PARES

José William da Silva Netto³¹

INTRODUÇÃO

O capítulo em tela resulta de uma parceria prático-teórica e metodológica que integra o trabalho docente em ambiente universitário com tecnologias para o desenvolvimento da escrita. Nossa proposta de pesquisa acomoda a utilização de ferramentas digitais atreladas ao ensino superior, com enfoque no desenvolvimento da escrita colaborativa, como processo criativo, sociocognitivo e cultural, em contexto de sala de aula de língua inglesa. Os objetivos norteadores se encontram embasados nas percepções que os participantes desta pesquisa manifestaram sobre assumir os papéis de alunos-tutores e alunos-orientados, e nos benefícios e dificuldades inerentes ao modelo de escrita colaborativa em ambiente virtual. Na mesma nota, o *corpus* desta pesquisa foi construído com base nas respostas de alunos matriculados na turma de quinto semestre da Casa de Cultura Britânica (doravante CCB), da Universidade Federal do Ceará (doravante UFC).

Ao pensarmos sobre o panorama do ensino da escrita em língua não-materna, podemos observar que as práticas pedagógicas estão se desvincilhando de uma perspectiva de produção de texto unidirecional, na qual os manuscritos do alunos-redatores se configuraram apenas como produtos para fins de nota e, por conseguinte, não sendo compartilhados com os demais colegas de sala. Neste contexto, nossa proposta se insere em uma perspectiva que concebe o ato de escrever como evento social e contextualizado, na qual refletimos sobre as negociações de sentido subjacentes ao processo de escrita colaborativa em ambiente virtual. Trocando em miúdos, assumimos o aluno como figura central do processo de escrita, responsável não apenas pelo seu texto, mas também pelos manuscritos de seus pares.

³¹ Doutor em Linguística (UFC). Professor da Casa de Cultura Britânica (UFC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0823070647544321>

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de línguas estrangeiras no contexto da UFC possui importância crucial para a internacionalização desta instituição, não apenas no que compete à qualidade dos trabalhos acadêmicos produzidos pelo corpo discente das mais diversas áreas, mas também pela possibilidade de intercâmbio em universidades estrangeiras. Dito isto, a relevância do trabalho desenvolvido na CCB, com o ensino da língua inglesa, se configura como atividade vital para as conquistas dos objetivos almejados pela instituição e pela sua maior projeção em escala internacional.

Os cursos ofertados pela referida Casa acomodam tanto os discentes da universidade, como também os servidores técnicos-administrativos. Além disto, o alunado também engloba o público externo à instituição, que iniciam seu curso após a realização de provas de admissão e de nível. No que tange os cursos oferecidos pela CCB, destacamos o curso intermediário, dado ao longo de sete semestres, o curso Upper, o curso Avançado e, por fim, o curso de proficiência leitora.

Com isto em mente, a atuação dos professores da Casa contempla as diversas práticas de sala de aula que visam desenvolver as quatro habilidades em língua inglesa. Dentre elas, neste estudo, trataremos da escrita, com enfoque nas percepções dos alunos em relação à escrita colaborativa, em ambiente virtual. Este modelo, com base em Cheng (2009), Duran (2010), Evans (2012) e Topping (2013), para citar alguns, se configura como uma prática pedagógica que consiste em agrupar os alunos, conforme critérios como nível de desempenho escolar e faixas etárias, de forma que consigam aprender os conteúdos à medida que os ensinam.

Em conformidade com Chang (2016, p. 82, tradução nossa), o método colaborativo ao qual nos reportamos neste estudo

[...] se refere à troca de rascunhos entre dois ou entre vários alunos para obter feedback oral, escrito ou uma mistura de feedback oral e escrito. O feedback pode ser global (por exemplo, conteúdo, coesão/coerência, organização de texto), local (como em gramática, vocabulário, pontuação) ou questões de escrita globais e locais. Até mesmo as vias de comunicação podem ser várias, desde presencial até remota (CMC), que pode ser assíncrona (e-mail) ou síncrona (chats)³².

³² [...] refers to the exchange of drafts between two or among multiple learners for oral, written or a mix of oral and written feedback. The feedback focus may be on global (e.g., content, cohesion/coherence, text organization),

Desta forma, o processo de escrita nesses moldes possibilita a socialização dos manuscritos produzidos pelos alunos, para além do professor-avaliador. Neste processo, corroborando Chang (2016), há etapas fundamentais ao ato de escrever, como as gerações de ideias, o desenvolvimento de um rascunho, a revisão feita por outro aluno e o seu respectivo *feedback*, e a reescrita do texto. Todas estas etapas compõem o passo-a-passo do modelo colaborativo em discussão.

Vale a pena ressaltar, igualmente, a relevância dos meios eletrônicos para a promoção de novas perspectivas dentro do ensino da escrita. Autores como Hedderich (1997), Cheng (2009), Ellis (2009), Evans (2012), Topping (2013), e Chang (2016) compartilham do entendimento de que a utilização de ferramentas *online* para o ensino desta habilidade linguística é benéfica, pois promove o letramento tecnológico e em grupo (CHENG, 2009), fomenta a aprendizagem mútua (TOPPING, 2013), cria um senso de comunidade que ultrapassa as barreiras geográficas (EVANS, 2012), torna exequível a interação, e consequente aprendizado, de alunos de países e culturas distintas (HEDDERICH, 1997), viabilizando assim o uso da língua estrangeira em contextos autênticos de interação (TOPPING, 2013). Além disso, as abordagens de escrita colaborativa “[...] abrangem os meios mais tradicionais, como o e-mail, discussão em fóruns e chat, mas também os métodos mais recentes, como blogs, wikis e feed RSS³³” (TOPPING, 2013, p. 226). Outrossim, este trabalho encontra espaço no juízo de que as ferramentas eletrônicas podem ser fortes aliadas no processo de escrita colaborativa.

Entretanto, dentro do modelo colaborativo, há diversas maneiras de agrupar o corpo discente, como em pares e grupos, a depender de alguns fatores, como faixa etária e níveis de aprendizagem, por exemplo. Além disso, a escolha do tamanho do agrupamento reflete os objetivos esperados de tal prática. Pesquisas com agrupamentos em pares podem ser encontradas em Hedderich (1997), Duran (2010), Evans (2012) e Akhtar (2020), ao passo que a junção em grupos maiores fora utilizada em Maheady (2006), Galbraith (2011) e Chang (2016).

local (e.g., grammar, vocabulary, punctuations) or both global and local writing issues. Even the communicative medium can be various, from face-to-face to computer-mediated communication (CMC), which can be asynchronous (e.g., e-mail) or synchronous (e.g., chats).

³³ [...] include more traditional means of email, discussion forums and chat, but also more recent methods such as blogs, wikis, and RSS feed.

Para este estudo, adotamos o critério de agrupamento intitulado escrita recíproca em pares, ou *reciprocal peer tutoring* que, por definição, decorre quando “[...] os alunos aprendem ao ensinar e ao serem ensinados³⁴” (ROSCOE, 2006, p. 1179, tradução nossa). Suplementarmente, este tipo de agrupamento é benéfico pois “[...] incorpora as vantagens de colaboração entre pares (maior simetria, mutualidade e negociação de conhecimento)³⁵” (DURAN, 2010, p. 49, tradução nossa).

Com isto em mente, os pares formados possuem dois actantes que desempenham dois papéis simultaneamente, a saber, o *aluno-tutor* e o *aluno-orientado*. Essa interação mútua é vital para o modelo de escrita em questão, pois, não apenas cria oportunidades para o aprendizado, mas também torna o processo de escrever mais social, à medida que “[...] torna a escrita do aluno mais amplamente acessível e, assim, promove uma audiência entre os pares para além do professor, ajudando a criar uma maior consciência do público e do propósito comunicativo³⁶” (HYLAND, 2006, p. 93, tradução nossa).

As vantagens da escrita colaborativa, além de serem muitas, diferem conforme o papel desempenhado pelo aluno. Partindo da perspectiva do *aluno-tutor*, a escrita recíproca em pares

[...] oferece oportunidades para que os alunos-tutores não apenas aprofundem seu conhecimento sobre o assunto, mas também melhorem suas habilidades de comunicação e liderança. Os tutores são encorajados, desafiados e exigidos mais conhecimento e compreensão acerca dos materiais do curso do que seus colegas³⁷. (RUEGG, 2017, p. 265, tradução nossa).

Com base no excerto acima, a função de aluno-tutor permite o desenvolvimento não apenas de conhecimentos linguísticos, como na aquisição de vocabulário e na melhora da organização textual, mas também de habilidades sociais, como o sentimento de poder contribuir positivamente com o aprendizado de um colega. Na mesma nota, “[...] o tutor pode ser motivado por considerações **morais**: o desejo de

³⁴ [...] *students learn from both teaching and being taught.*

³⁵ [...] *incorporate the advantages of peer collaboration (greater symmetry, mutuality and negotiation of knowledge)*

³⁶ [...] *make student writing more widely available and so provide and audience of peers beyond the instructor, helping to create a greater awareness of audience and communicative purpose.*

³⁷ [...] *provides tutors opportunities not just to deepen their knowledge and understanding of the subject but also improving their communication and leadership skills. Tutors are encouraged, challenged, and expected to have more knowledge and understanding of the course materials than their peers.*

ajudar outro aluno, com baixo desempenho ou desprivilegiado³⁸" (COHEN, 1986, p. 178, tradução nossa).

No concernente as vantagens do papel de *aluno-orientado*, Ruegg (2017) enfoca dois aspectos, nomeadamente, a maturação de um aprendizado reflexivo, no qual o aluno toma consciência de suas fraquezas e de seus problemas, e o aumento da sensação de conquista, satisfação e motivação. Outrossim,

À medida que o aluno-orientado obtém ganhos acadêmicos significativos, ele se sentirá mais bem integrado ao ambiente acadêmico (sala de aula, universidade etc.) e, portanto, as atitudes em relação a este meio podem melhorar. A autoestima do aluno-orientado também pode ser aumentada pela experiência colaborativa com um colega com mais expertise³⁹. (COHEN, 1986, p. 181, tradução nossa).

Posto desta maneira, a interação entre aluno-tutor e aluno-orientado, de natureza colaborativa, na qual ambos os alunos desempenham ambos os papéis, se aproxima diretamente do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, que pode ser descrita como

A distância entre o real nível de desenvolvimento a partir da resolução independente de problemas e o nível do potencial de desenvolvimento determinado através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes⁴⁰. (VYGOTSKY, 1978, p. 86, tradução nossa).

Neste contexto, e consistente com Duran (2010), Topping (2013), Park (2014), Ruegg (2017), entre outros, a natureza interativa desta prática pedagógica se configura como uma via de mão dupla, isto é, o aluno-tutor exerce influência direta no aprendizado do aluno-orientado que, em seu turno, atua na forma de pensar e ensinar do aluno-tutor. Destarte, "As expectativas do aluno-orientado sobre o conhecimento do aluno-tutor podem motivar o aluno-tutor a aprender e compreender o

³⁸ [...] the tutor may be motivated by a moral consideration: the desire to help another student, an underachiever or an underprivileged student.

³⁹ As the tutee makes significant gains academically, s/he will feel better integrated within the academic setting (class, college, etc.), and thus attitudes towards the setting may improve. The tutee's self-esteem also may be enhanced by the collaborative experience with a high-status peer.

⁴⁰ The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

conteúdo, reforçando a sua atenção aos detalhes⁴¹ (GALBRAITH, 2011, p. 322, tradução nossa) e “[...] os alunos-orientados reescrevem seus textos com base no feedback imediato do aluno-tutor, adaptado as necessidades do aluno-orientado⁴² (TOPPING, 2013, p. 226, tradução nossa).

Para além dos argumentos expostos, como ressalta Cohen (1986), o agrupamento dos alunos em pares caracteriza um esforço comum para alcançar um objetivo que, na perspectiva do processo de escrita, resulta no sucesso dos manuscritos de ambos aluno-tutor e aluno-orientado.

Para finalizarmos nossa apreciação do modelo de escrita colaborativa, entendemos que esta prática proporciona uma série de benefícios que podem ser observados a partir da

[...] perspectiva acadêmica, as principais características do processo a serem discutidas são: a exposição ao material, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e ensino, fatores motivacionais, o efeito da individualização e as vantagens de o professor ser um colega. De uma perspectiva interpessoal, o peer-tutoring é conceituado como um sistema social, compreendido de uma diáde cooperativa (...), proporcionando uma oportunidade para o contato social e o desenvolvimento de habilidades sociais⁴³. (COHEN, 1986, p. 175, tradução nossa).

Por fim, as possibilidades e formatos da escrita em pares são inúmeras e fomentam o diálogo como forma de construção de aprendizagem. A próxima seção tratará da metodologia adotada para este estudo que, em seu turno, está centrada na interação remota, mediada por tecnologia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é fruto de uma atividade escrita recíproca em pares, realizada em agosto de 2016, com oito alunos da CCB, da UFC, regularmente

⁴¹ *Tutee's expectations of the tutor's knowledge may motivate the tutor to learn and understand the material, enhancing their attention to detail.*

⁴² *[...] students acting as tutees rewrite the text based on the immediate feedback of the tutor, adapted to the tutee's needs.*

⁴³ *[...] the academic perspective, the main features of the process to be discussed are: exposure to the material, development of learning and teaching skills, motivational factors, the effects of the individualization, and the advantages of the teacher's being a peer. From an interpersonal perspective, peer tutoring is conceptualized as a social system, comprised of a cooperative dyad (...) and providing an opportunity for social contact and the development of social skills.*

matriculados no sexto semestre. Em sua maioria, estes alunos cursam graduação ou pós-graduação em universidades públicas, estando suas faixas etárias compreendidas no intervalo de 20 a 55 anos.

A proposta de produção textual está em conformidade com os critérios de escrita em língua estrangeira prescritos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. O sexto semestre da CCB é equivalente ao nível B1 neste marco de referência, o qual assinala que, alunos pertencentes a este nível de proficiência são capazes de escrever “[...] um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. São capazes de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões” (COUNCIL OF EUROPE, 2011, p. 55).

A proposta de produção textual foi dada em três momentos, conforme quadro 01, e realizada na plataforma *Google Drive*.

Quadro 01. Fases da escrita colaborativa

Primeira fase – Escrita do rascunho	Segunda fase – Revisão em pares	Terceira fase – Reescrita do texto
Esta etapa diz respeito ao planejamento e escritura de um <i>e-mail</i> para um colega de sala sobre um parente ou amigo próximo. Na segunda etapa, os alunos foram divididos em pares, previamente sorteados, para realizar as revisões que, por sua vez, deveriam incorporar desde aspectos gramaticais até a organização de ideias e adequação ao gênero textual proposto.		A última etapa elenca a reescrita do rascunho, abarcando a revisão realizada e o <i>feedback</i> do aluno-tutor.

Fonte: elaborado pelo autor.

Para conhecermos as percepções dos oito alunos-participantes da pesquisa sobre o processo de escrita colaborativa, fizemos uso do *Google Formulários*, no qual geramos o formulário disponível através do link <http://bit.ly/2pRskJP>. As perguntas presentes no questionário estão agrupadas em dois conjuntos, a saber, (i) perguntas abertas que versam sobre aspectos gerais da escrita colaborativa e sobre o meio virtual, e (ii) perguntas de cunho quantitativo, na qual os alunos julgaram os seguintes critérios em um intervalo de 1 (péssimo) a 5 (excelente). Observem o quadro 02, referente aos dois conjuntos de perguntas.

Quadro 02. Conjuntos de perguntas sobre as impressões dos participantes

Primeiro conjunto de perguntas	Segundo conjunto de perguntas
Quais suas impressões de ter seu texto revisado por um colega?	A proposta de escrita colaborativa
Quais as dificuldades de revisar o texto de um colega?	A eficácia do <i>feedback</i> do aluno-tutor
Qual sua opinião sobre ter realizado a escrita e revisão de textos em ambiente virtual?	O processo de revisão do texto de um colega

Fonte: elaborado pelo autor

ANÁLISE DOS DADOS

Nossa análise de dados tratará da apreciação sobre a forma como os alunos-participantes desta pesquisa vivenciaram o processo de escrita recíproca em pares, com base nos dois conjuntos de perguntas propostas.

Primeiro conjunto de perguntas

Esta subseção tem o intuito de discutir, qualitativamente, as impressões dos participantes em relação às perguntas abertas listadas no quadro 02.

Quadro 03. Impressões de ter o texto revisado por um colega

Eu me senti mais cobrada a escrever bem, mas ao mesmo tempo grata por alguém corrigir meu texto antes de chegar à correção final do professor.
Acho interessante e válido. Pois corrigindo o meu texto ele buscará entender mais sobre a escrita para fazer a avaliação
Foi bastante interessante. Pude ver como outra pessoa, que não era o professor, interpretava o que eu havia escrito. Depois que a pessoa corrigiu meu texto, tivemos umas discussões sobre o que eu não concordava em ser da forma como havia sido corrigida e tive de explicar como havia sido meu raciocínio na escrita do texto. No geral, acredito que tenha sido bom. É sempre bom discutir com o colega o que você acredita e ouvir o que ele pensa.
Me sinto insegura por não saber se ele vai corrigir de forma adequada.
Foi bom ter uma nova opinião e dicas; o cuidado com a escrita do texto foi maior.
É bom ter o texto revisado por um colega, porque posso aprender algo com a correção dele. Porém, dependendo do nível de inglês do colega, pode ser que as observações dele não ajudem tanto quanto o esperado. No geral, achei bom.

Fonte: elaborado pelo autor

Em observância ao quadro 03, podemos vislumbrar os seguintes aspectos sobre as impressões dos participantes quanto ao fato de terem seus textos revisados

pelo aluno-tutor, quais sejam, os participantes (a) classificaram a experiência como altamente positiva e eficaz; (b) tiveram um maior zelo durante a escrita do rascunho, por saberem que o texto iria passar pelo crivo de outra pessoa além do professor; e (c) relataram que houve uma grande troca de informações e negociação de sentido.

Sobre a segunda pergunta aberta, analisemos o quadro 04 que segue:

Quadro 04. Impressões sobre as dificuldades em revisar um texto

Tive dificuldade em encontrar erros.
Captar o que quer ser passado.
Achar que não tenho conhecimento suficiente pra fazer isso.
Erros de ortografia, gramática e concordância, achei bem fácil revisar, o problema foi as preposições e como o texto deveria ser organizado. Qurm (sic.) deveria fazer parte da introdução, do desenvolvimento, da conclusão. Achei divertido.
Minha maior dificuldade foi a dúvida em certos casos se aquela forma poderia estar correta.
Dar palpite em algo que o colega escreveu; corrigir errado.

Fonte: elaborado pelo autor.

No tocante ao quadro 04, nos é lícito afirmar que os alunos-tutores tiveram dificuldade em identificar problemas nos textos dos alunos-orientados, talvez por falta de conhecimento linguístico ou por insegurança de poder corrigir algo que não estaria incorreto. Entretanto, houve um participante que afirmou ter se divertido durante a realização da revisão. Cremos que, neste caso, o trabalho proposto produziu um efeito positivo nas atitudes do aluno-tutor enquanto este revisava o texto do aluno-orientado.

Para finalizar esta subseção, observemos as respostas no quadro 05.

Quadro 05. Impressões sobre escrever em meio virtual

Bem mais prático.
Foi uma boa maneira de compartilhar os textos, entretanto, necessita-se haver mais diligência em relação à estrutura organizacional do meio virtual.
Acho algo normal, dada a época em que vivemos.
Bem fácil e rápido. Se tivesse sido em papel seria mais cansativo e difícil, além do gasto de tempo decifrando a letra dos outros. O problema é que qualquer um poderia ler o seu texto e rir do que você escreveu. Achei meio vergonhoso. PS: Muitas coisas me deixam envergonhada.
O meio virtual facilitou o processo, que poderia ter sido mais demorado se com escrita em papel.
Teoricamente, é bem prático. No entanto, para mim, foi difícil manipular o google docs. Mas isso pode ser corrigido.

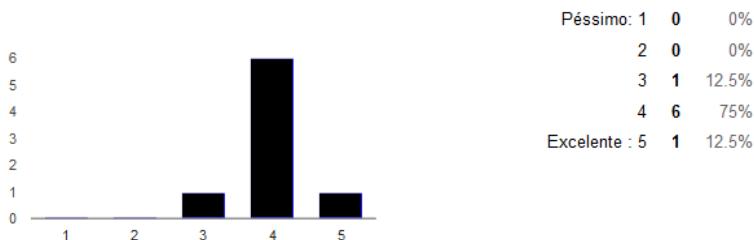
Fonte: elaborado pelo autor.

Em linhas gerais, os participantes avaliaram positivamente a experiência em ambiente virtual, por ser mais prático e rápido, além de permitir acesso a todos os textos do grupo. No entanto, identificamos a falta de familiaridade de alguns dos participantes com a plataforma escolhida, o *Google Drive*. Além disso, alguns participantes relataram timidez sobre seus manuscritos. Entendemos que compartilhar os manuscritos da forma como foi feito é uma forma de exposição, mas acreditamos que este procedimento se faz relevante por socializar a escrita.

Segundo conjunto de perguntas

Esta subseção apresenta, em forma de gráfico em barra, as impressões sobre as perguntas de cunho quantitativo, listadas no quadro 02.

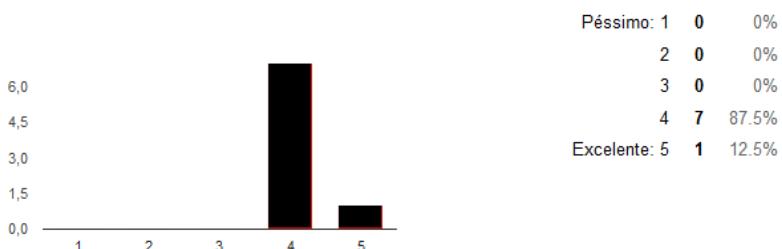
Gráfico 01. Impressões quanto à escrita colaborativa



Fonte: elaborado pelo autor.

Com base no gráfico 01, notamos que 75,0% dos alunos consideraram o processo de escrita colaborativa como “Bom”, fato que está em congruência com as impressões observadas nas perguntas abertas. Isto nos dá indícios de que os participantes entenderam a escrita em pares como benéfica à produção textual.

Gráfico 02. Impressões quanto à eficácia do feedback do aluno-tutor



Fonte: elaborado pelo autor.

O gráfico em destaque expõe que, majoritariamente, 87,5% dos respondentes acreditam que o *feedback* do aluno-tutor foi “Bom”. Este dado reflete a revisão minuciosa dos alunos-tutores e a correspondente percepção deste *feedback* pelos alunos-orientados.

Gráfico 03. Impressão quanto ao processo de revisão do texto de um colega.



Fonte: elaborado pelo autor.

Um total de 75,0% dos participantes avaliou o processo de assumir o papel de aluno-tutor como “Bom”. Considerando as respostas dadas sobre as perguntas abertas, entendemos que o processo de revisar um texto possa ser um grande desafio, caso o aluno-tutor não possua conhecimento linguístico suficiente para realizar a tarefa ou, até mesmo, caso ele duvide de seu trabalho a todo instante.

Destacamos o fato de que, em nenhum dos critérios utilizados para delinear as perguntas quantitativas, obtivemos respostas classificadas em “Péssimo” e/ou “Ruim”, comprovando a receptividade do método colaborativo pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos este capítulo ressaltando a importância que o modelo de escrita colaborativa detém para o ensino/aprendizagem, não apenas da escrita, mas de toda e qualquer forma de conhecimento. Para o desenvolvimento da escrita, a técnica em questão possibilita que nós, professores e pesquisadores, desafiamos nossos alunos a escrever de forma consciente e reflexiva. Da mesma forma, viabilizar essa troca de experiências e negociação de sentido permite que o aluno enxergue a escrita, não apenas como um texto desconexo ao qual lhe será atribuído uma nota, mas sim como um produto de reflexões e contribuições.

Nossa pesquisa, que tomou corpo a partir de uma proposta de escrita recíproca em pares, realizada com oito alunos de língua inglesa da CCB, pertencentes ao nível B1 do Quadro Comum Europeu, obteve boa aceitação por parte dos participantes. Nas respostas provenientes do formulário aplicado, observamos que os participantes acreditam no potencial de trabalhar colaborativamente com seus pares.

Verificamos, outrossim, que os resultados dispostos neste estudo estão em consonância com a literatura da área, haja vista que as impressões dos participantes não apontam para uma mera preocupação sobre a nota que será atribuída pelo professor, mas abrangem um sofisticado sistema de interação no qual elementos interpessoais e acadêmicos entram em jogo. Sobre os aspectos interpessoais, citamos a socialização de ideias, a construção de uma melhor autoconfiança, e até os elogios dados pelos alunos-tutores sobre o texto revisado. Por outro lado, os aspectos acadêmicos são igualmente valiosos, tais como o compartilhamento de conhecimentos e o desenvolvimento de um pensar mais crítico e metacognitivo como forma de poder auxiliar, com mais destreza, um aluno-orientado.

Os resultados desta pesquisa também respaldam a utilização de ferramentas de internet atreladas ao ensino da escrita em língua inglesa. Os participantes, de forma geral, perceberam a eficiência e rapidez no trabalho *online* e avaliaram a experiência como satisfatória.

Por fim, este estudo mostrou que os alunos entendem o texto não apenas como um instrumento para fins de avaliação, mas como um meio de socialização de conhecimento. Tal fato nos leva a concluir que nós, professores de escrita, devemos passar a ver as produções de nossos alunos com outros olhos e, mais importante, façamos com que nossos alunos vejam que seus textos são um valioso meio de interação social.

REFERÊNCIAS

- AKHTAR, H.; KHAN, M. S. *Peer tutoring: An effective technique to enhance students' English writing skills*. *Global Social Sciences Review*, v. 4, n. 3, p. 299-305, 2020.
- CHANG, C. *Two decades of research in L2 peer review*. *Journal of Writing Research*, v. 8, p. 81-117, 2016.
- CHENG, Y. C.; KU, H. U. *An investigation on the effects of reciprocal peer tutoring*. *Computers in Human Behavior*, v. 25. Elsevier, p. 40-49, 2009.

- COHEN, J. Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, v.23, p.175-186, 1986.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- DURAN, D. *Cooperative interactions in peer tutoring: Patterns and sequences in paired writing*. *Middle Grades Research Journal*, v. 5, p. 47-60, 2010.
- ELLIS, R. *A typology of written corrective feedback types*. *ELT Journal*, v. 63. Oxford: Oxford University Press, p. 97-107, 2009.
- EVANS, M. J.; MOORE, J. *Peer tutoring with the aid of the Internet*. *British Journal of Educational Technology*. p. 1-12, 2012.
- GALBRAITH, J.; WINTERBOTTOM, M. *Peer-tutoring: what's in for the tutor?* *Educational Studies*, v. 37, n. 3, p. 321-332, 2011.
- HEDDERICH, N. *Peer tutoring via electronic mail*. *Teaching German*, v.30, n.2, p.141-147, 1997.
- HYLAND, K.; HYLAND, F. *Feedback on second language students' writing*. *Lang. Teach*, v. 39, p. 83-101, 2006.
- MAHEADY, L.; MALLETTE, B.; HARPER, G. F. *Four classwide peer tutoring models: similarities, differences, and implications for research and practice*. *Reading and Writing Quarterly*, v.22, p.65-89, 2006.
- PARK, I. *Stepwise advice negotiation in writing center peer tutoring*. *Language and Education*, v. 28, n. 4, p. 362-382, 2014.
- ROSCOE, R. D.; CHI, M. T. H. *The influence of the tutee in learning by peer tutoring*. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, v. 26, p. 1179-1184, 2006.
- RUEGG, R.; TAKEUCHI, H.; SATO, Y. *Peer tutoring: Active and collaborative learning in practice*. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 8, p. 255-267, 2017.
- TOPPING, K. J.; DEHKINET, R.; BLANCH, S.; CORCELLES, M.; DURAN, D. *Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring*. *Computers & Education*, v. 61. Elsevier, p. 225-231, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: MIT Press, 1978.

CAPÍTULO 13 - METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA UTILIZADAS PELO SISTEMA EDUCACIONAL BILÍNGUE NA TURMA DE JARDIM III DA REDE PARTICULAR

Vitoria Maria Leal de Moura⁴⁴
Malinalia Ines da Rocha Marcião⁴⁵
Margareth Leite Alencar⁴⁶

INTRODUÇÃO

Considerando o público infantil como faixa etária chave para o aprendizado de uma segunda língua, levando em conta a facilidade de atingir maior habilidade em fluência devido à capacidade elevada da mente absorvente; propõe-se a seguinte investigação: “Quais métodos podem vir a realçar os resultados propostos pelo sistema integral bilíngue referente ao público infantil?”

O emprego do idioma de escolha como método de comunicação nas atividades propostas pelo cronograma da instituição de ensino, promovendo oportunidade ao aluno, familiarizar-se de forma mais natural ao uso da língua estrangeira, ajudando assim o discente a romper com obstáculos recorrentes do aprendizado de uma segunda língua, tais como: embaraço, travamento, nervosismo.

A Utilização da abordagem CLIL (Ensino de Conteúdo e Línguas Integrado) de modo a incentivar a naturalização da segunda língua ao público infantil. Considerando CLIL como metodologia insurgente e inovadora, ou seja, uma proposta de renovação no que diz respeito ao ensino de segundas línguas.

A base teórica deste trabalho inicia-se falando sobre o ensino da língua estrangeira para a primeira infância ou período crítico (considerando crianças entre 0 até 5 anos). Desde o porquê se faz necessário aprender uma língua estrangeira, passando pela formação do docente, usando como referência os autores Moita

⁴⁴ Especialização em Docência da Língua Inglesa (ESBAM).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4332190566950346>

⁴⁵ Doutorado em Psicologia e Ciência da Educação (UNILEON - Espanha). Professora titular da Universidade Paulista. CV: <http://lattes.cnpq.br/3823612673388848>

⁴⁶ Mestrado em Educação (UFP). Docente titular (ESBAM, ICBEU e Seduc-AM).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6886019992089140>

Lopes e Cameron. Seguindo adiante, com as palavras de Macnamara, será definido o que significa bilinguismo, também será discorrido sobre bilinguismo no Brasil e o bilinguismo infantil. Por fim, o método CLIL será explicado, suas definições e contexto de acordo com os estudos de Mash.

Com base nas pesquisas bibliográficas e de campo proporcionado pela metodologia, visa-se discutir sobre métodos que amplificam a habilidade do discente das turmas de jardim III de compreender uma língua estrangeira, bem como identificar como se dá o processos de aprendizagem da língua estrangeira ao público infantil, almeja-se ainda explicar o funcionamento do sistema bilíngue utilizado no segmento de educação integral, Demonstrar o método CLIL e seus benefícios no que diz respeito ao ensinamento da segunda língua ao público do Jardim III, visto que através de uma aula expositiva voltada a vertente artística buscando demonstrar de forma sócio interacional o valor de importância acadêmica que a literatura indígena dispõe tanto ao professor quanto ao aluno.

O propósito deste trabalho de pesquisa é investigar sobre metodologias de ensino da língua inglesa com foco específico no ensino infantil. Centralizando a explicação em torno do formato CLIL (Ensino de Idiomas Integrado), levando em conta os variados trabalhos a respeito dessa metodologia e dados coletados na sala de aula. Averiguando a funcionalidade que o método proporciona ao discente. A presente pesquisa se empenha em demonstrar o quanto essencial é utilizar metodologias adequadas no ensino de uma língua estrangeira para alunos do ensino infantil.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Entendendo a importância da aquisição de uma segunda língua nos dias atuais, em específico, a língua inglesa, há como benefício: mais do que apenas o fato de ser falante desta, a aquisição do inglês transformará quem aprende em participante ativo do mundo globalizado. Haja visto que vivemos sob influência constante da potencial mundial americana, cuja língua materna é o inglês, que dita costumes populares, a economia, a política e até mesmo o campo científico. Infere-se assim a necessidade em saber se comunicar nesta língua considerada universal. Salles & Gimenez (2010 *apud* KALVA; FERREIRA, 2011, p. 719), entendem esse idioma não mais como uma língua estrangeira, mas sim como uma língua franca, sendo usada internacionalmente como meio de comunicação entre falantes não-nativos.

Faz parte do senso comum o pensamento de que crianças possuem maior facilidade quando aprendizes de uma segunda língua. O incentivo ao público infantil em aprender uma segunda língua, de forma alguma anula o desenvolvimento da língua materna. Segundo Ligbown & Spada (2003, *apud* MOTTER, 2007, p. 81), a capacidade de uma criança em aprender mais de uma língua ainda em seus primeiros anos de vida possibilita avanços para o desenvolvimento em ambas línguas, Materna e Estrangeira. Sendo assim, desenvolver esta habilidade ocasionará no contato extenso e constante da língua inglesa, familiarizando o discente com o uso da mesma.

Para Figueiredo (1997 *apud* GOLÇALVES, 2009 p. 02), a faixa etária do estudante nos discerne como se deve ensinar a nova língua, bem como o porquê de se aprendê-la, estes tornam-se pontos chaves para o sucesso da aprendizagem. Cameron (2001) ressalta que ensinar crianças é desafiador, haverá de se ter um equilíbrio entre o ensinamento dos instrumentos complexos da língua, tais como estruturas gramáticas, pronúncia e oralidade; mesmo contando com a facilidade de absorção de conteúdo dos pequenos aprendizes. O autor ressalta ainda a necessidade de um planejamento claro, com objetivos realistas atrelados a metodologias adequadas, dando assim a devida importância à aula de língua estrangeira, para que não seja somente um momento de descontração da criança, mas de fato um momento de aprendizado.

O professor se torna a personagem chave de processo de aprendizagem, as autoras Moita Lopes (1996) e Moura (2005), alertam que o alcance dos objetivos impostos pelo processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira dependem das didáticas usadas pelo professor em sala de aula, passando pela qualidade do material e metodologia utilizada. Entendemos que há uma variedade de benefícios ao discente quando este recebe uma aprendizagem adaptada às suas particularidades.

Roth (1998 *apud* PIRES; PAIVA, 2001, p. 51) indica sete pontos a serem considerados na confecção de planejamento de aulas para turmas infantis, para que assim ocorra a práxis didática da melhor forma possível: (1) energia – as atividades precisam levar em consideração o fato de que crianças estão em constantes movimento; (2) barulho – é quase impossível que não haja barulho paralelo a aula, logo o professor precisa fazer uso do barulho nas suas atividades; (3) rapidez – Por absorverem conteúdos com muita facilidade, rapidamente os pequenos aprendizes podem esquecer o que viram, logo é necessário que haja revisão constante do conteúdo; (4) sentidos – Utilize os sentidos como auxiliares de fixação, promova

atividades para que a criança possa fazer uso da fala, do ver, ouvir, tocar, cheirar e provar; (5) imaginação – O docente deve aproveitar o fértil imaginário infantil e incorporá-los nas propostas; (6) entusiasmo – Crianças gostam de coisas novas, usar a empolgação delas como combustível para cumprir as atividades é essencial; (7) tempo – O foco de atenção infantil é mais limitado, entendemos que não deve haver um excesso de informação, e que atividade preze em ser direta e objetiva para que assim haja um aprendizado mais fluído.

Igualmente relevante é o preparo do discente, a formação inicial e continuada do professor é de extrema importância, haja vista que este é quem cumprirá a tarefa de produzir as atividades didáticas e avaliativas. Sendo assim, aludimos às ideias de Cameron (2001), juntamente com as de Almeida Filho (1993), onde a importância de que o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças seja conduzido por professores bem formados e atualizados é frisada.

BILINGUISMO

Daremos início a este tópico definindo o que é ser bilíngue, em suma, o que determina alguém bilíngue? Primeiro, recorreremos ao dicionário de Oxford (2000, p. 17) que diz que o bilinguismo pode ser definido da seguinte forma “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Já Macnamara (*apud* HARMERS e BLANC, 2000) definiu que um ser bilíngue possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita) em uma língua que não a sua materna, ou seja, se o indivíduo apenas escreve bem a segunda língua, já pode o considera-lo bilíngue. Definindo de forma mais complexa, o autor Thiery (1978) diz que “O verdadeiro bilíngue é aquele aceito pelos membros falantes de duas comunidades linguísticas distintas, a níveis sociais e culturais”. Assim, o autor reconhece o papel da língua como ferramenta de um indivíduo participante da sociedade.

O consenso que se tem é de que o bilíngue, no mínimo, é falante de uma segunda língua, autores divergem em pormenores de fluência. No brasil, há uma busca enorme por instituições de ensino que façam a imersão de um segundo idioma, de preferência o inglês, com os seus alunos. É um processo que deve ser feito cuidadosamente, para que ocorra o contato mais natural possível com a segunda língua, sem que haja interferências na língua de origem.

EDUCAÇÃO BILINGUE NO BRASIL

Pesquisas acerca do sistema de ensino bilíngue no Brasil, são relativamente novas, visto que este modelo está em expansão recente por todo o país. A educação bilíngue tem como atrativo aos pais inserir os seus filhos no mundo globalizado mais cedo, dando vantagens e benefícios ao discente nos âmbitos profissionais e acadêmicos principalmente.

Segundo Souza (2011) as escolas bilíngues, no Brasil, embora utilizem outro idioma, adotam o currículo e o Calendário escolar brasileiros. A rede privada de ensino consegue oferecer esse sistema educacional com maior facilidade. Segundo a OEBI (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), a procura pelas escolas bilíngues cresce consideravelmente. Para além do ensino da língua, o sistema educacional bilíngue também oferece ao aprendiz a capacidade de formação de um ser humano mais preparado a lidar com o multiculturalismo, diferenças sócias e pluralidades em geral.

BILINGUISMO INFANTIL

Começaremos identificando como uma criança inicia a aquisição da sua língua materna. Através da convivência com os pais, familiares e responsáveis, a criança irá adquirir vocabulários por meio de instruções verbais, atividades do dia-a-dia, uma variedade de influências culturais orais. Assim, se dá o processo da primeira língua, onde a criança atribui significados as palavras introduzidas no seu cotidiano pelo acesso daqueles que a cercam. Zavaglia (2003) completa:

[...] crianças constroem noções básicas como objetos, ações, causalidade e relações espaciais antes do aprendizado linguístico e, deste modo, vão construindo um “conhecimento” de um mundo anterior à sua manifestação verbal. (ZAVAGLIA, 2003, p.238).

Em seguida se dá início ao desenvolvimento da língua materna, onde a criança adquire noções mais complexas a respeito da gramática, significado e linguística. Esse processo de amadurecimento é possível se feito os devidos estímulos. Como se trata de uma criança esse trabalho gradativo deve ser feito através da mediação de um adulto capacitado a ensinar os métodos de comunicação necessários.

De forma parecida acontece o aprendizado da segunda língua nos primeiros anos da criança. Para que haja assimilação da segunda de forma natural e o mais

semelhante concebível ao processo da primeira, é incentivado aos pais dos pequenos aprendizes que os coloquem para conhecer e aprender a segunda língua o mais cedo permitido, para que adquiram o contato mais aproximado com o de um falante nativo da segunda língua de escolha. Em consenso com Gonçalves (2009, p. 1) que diz o seguinte: “[...] crianças assimilam uma língua estrangeira, em particular o Inglês, com maior naturalidade quando começam mais cedo, pois dessa forma poderão dedicar mais tempo ao aprendizado da língua”. (GONÇALVES 2009, p. 1).

Os benefícios apresentados aos discentes que são introduzidos com antecedência à segunda língua só oferecem vantagens no estudo da mesma que por fim culmina em vantagens ao aluno. Por fim, a intenção maior em iniciar o público infantil no aprendizado da segunda língua é desenvolver as capacidades linguísticas.

MÉTODO CLIL (ENSINO DE CONTEÚDO E LINGUAGEM INTEGRADO)

A abordagem metodológica denominada *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), em português ‘aprendizagem de conteúdo e língua de forma Integrada’, foi criada em 1994 por um cientista político, David Marsh, e sua equipe, enquanto trabalhavam na Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Desde então essa abordagem metodológica tem tido uma “história de tremendo sucesso, e sua influência na prática educativa está se expandindo rapidamente pela Europa e pelo mundo” (MEYER, 2010, p. 12).

Segundo Marsh (1994)

“CLIL se refere às situações em que os conteúdos, ou parte dos conteúdos, são ensinados em uma língua estrangeira com um objetivo duplo, a aprendizagem de conteúdos conjuntamente com a aprendizagem de uma língua estrangeira 4” (MARSH 1994).

Este método, ou abordagem, vem sido discutido com mais fervor atualmente quando estamos na era da globalização, onde toda a sociedade está conectada através da tecnologia e há a importância de comunicação entre várias pessoas de diferentes partes do mundo. CLIL se volta para o público acadêmico como via de aperfeiçoamento das ementas e ofertas curriculares de escolas que buscam oferecer a segunda língua integrada no conteúdo que se deve ser ensinado.

Considerada prática pedagógica inovadora, CLIL pode significar um revolução na forma de mediar conteúdo, já que vai além da memorização de conteúdo e preza pelo desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação do estudante. É tida como fator chave no avanço da educação bilíngue.

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1):

CLIL é uma abordagem educacional com foco duplo, onde uma língua adicional é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto de língua quanto de conteúdo. Isto é, no processo de ensino/aprendizagem, existe um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na língua, ambos estão interligados. Mesmo se a ênfase for maior em um do que em outro em um determinado momento. CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas, também não é uma nova forma de ensino de conteúdo. É uma fusão inovadora de ambos. (COYLE, HOOD, MARSH, 2010, p.1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve trabalho de pesquisa permitiu uma busca por melhores métodos que auxiliassem o processo de aprendizagem da segunda língua, em específico a língua inglesa, à crianças da turma de jardim III. Para além dessa problemática foi possível ilustrar sobre como ocorre o processo de aprendizagem da língua estrangeira pra o público infantil, falando sobre os pontos importantes a serem notados enquanto professor de uma turma de aprendizes menores de 6 anos. Bem como a importância do professor em estar em constante atualização e estudo contínuo acerca do assunto.

Mesmo com poucos trabalhos de literatura sobre assunto refletimos sobre o bilinguismo. Passamos pelas definições deste formato tão importante na educação contemporânea. Da sua história no brasil e como funciona, até chegarmos ao bilinguismo infantil. A necessidade de inserir as crianças cada vez mais cedo no cenário linguístico estrangeiro de modo a dar elas vantagens em diversos campos da vida adulta.

O método inovador CLIL foi explicado e contextualizado. Os benefícios que esta abordagem revolucionária proporciona ao aluno e ao professor vão além da aprendizagem da língua estrangeira. Este método capacita a criança em diversas fases cognitivas e dá ao professor a chance de se reinventar na sua própria didática.

REFERÊNCIAS

- KALVA, J.M.; FERREIRA, A.J. **Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional:** Refletindo sobre a formação de professores. 2011.
- MOTTER, R.M.B. **Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância.** 2007.
- GOLÇALVES, R.M. **A necessidade de incentivar a aprendizagem da língua inglesa desde a infância.** 2009.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MOURA, E.V.X. **O nível de robustez interacional e as interferências das abordagens de ensinar do professor e dos autores de livro didático e de aprender dos alunos em aulas de língua estrangeira para iniciantes.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.
- CAMERON, L. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001.
- PAIVA, V.L.M.O. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** São Paulo: Pontes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** São Paulo: Pontes, 1993.
- HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- ZAVAGLIA, C. **Ambiguidade gerada pela homonímia:** revisitação teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos. DELTA, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 237-266, 2003.
- GONÇALVES, R. M. **A necessidade de incentivar a aprendizagem da língua inglesa desde a infância.** Revista Don Domênico, 2 ed. Out. 2009.
- MARSH, D. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne.* Paris, 1994.
- MEYER, O. *Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies.* Puls, 33, 2010, p. 11-29.
- HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning.** UK, Cambridge University Press, 2010.
- COYLE, D. *Meeting the challenge: developing the 3Cs curriculum'.* In *Green, S. (ed.). New perspectives on teaching and learning modern languages.* Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CAPÍTULO 14 - O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA BASEADO EM GAMES: A METÁFORA DO ENSINO-APRENDIZAGEM COM GAMES

Marcelo Saparas⁴⁷
Fernando Oliveira Caetano⁴⁸
Gean Pinho Pereira⁴⁹

INTRODUÇÃO

Atualmente, dentre os hábitos presentes no cotidiano de aprendizes tanto de língua materna como de língua estrangeira, o videogame destaca-se. Entretanto, há poucas pesquisas acadêmicas relacionando essa mídia ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa (DEHAAN, 2011). Siemens (2006) aponta imitações no behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, defendendo o conectivismo (ou aprendizado distribuído) como uma teoria de aprendizagem mais adequada para a era digital. Nossa capacidade de aprendizagem, hoje, residiria nas conexões que formamos com pessoas e informações, em geral mediadas por tecnologia. Para Downes (2006), o conhecimento e a aprendizagem são distribuídos, consistindo na rede de conexões formada pela experiência e pelas interações em uma comunidade de conhecimento. A aprendizagem baseada em games (game-based learning) envolve a incorporação dos jogos digitais, educacionais ou de entretenimento, ao processo de ensino e aprendizagem. A meta-análise realizada por Chian-Wen (2014), por exemplo, sugere sua eficácia para o aprendizado de inglês como língua estrangeira, e pretende-se verificar se essa conclusão é válida no estudo de caso aqui examinado.

Pretende-se com essa pesquisa entender a metáfora conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 2003), depreendida do aprendizado de língua inglesa e utilizada por usuários de games ao se referirem ao aprendizado de língua estrangeira. Neste estudo investiga-se a relação entre a metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico em situação formal de ensino. O âmbito da investigação circunscreve-se ao campo dos

⁴⁷ Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. (PUCSP). Professor de Língua Inglesa e Linguística (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/9518476520187106>

⁴⁸ Mestrando em Letras (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/9565507000655971>

⁴⁹ Graduando em Letras (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/6799620651206164>

games, com enfoque nos processos de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos. Definiram-se os seguintes objetivos: (i) aprofundar a relação linguagem- metáfora, que pode ser considerada uma construção do conhecimento científico em língua estrangeira (LI); (ii) compreender a relação da língua materna (LM), se houver, com a construção conceptual da aprendizagem da LE; (iii) contribuir para a consciencialização da importância dos games, por meio de uma metáfora conceptual, no ensino da LE. Para se entender a metáfora conceptual (LAKOFF; JONHSON, 1980) dominante encontrada nos questionários dos aprendizes, buscaremos o apoio da avaliatividade (MARTIN, 2001), uma teoria integrante da Linguística Sistêmico Funcional (HALLYDAY, 2004).

Assim, esta pesquisa tem por objeto investigar o estado de conhecimento do uso dos videogames no aprendizado da língua inglesa, bem como a metáfora que permeia esse aprendizado na opinião dos usuários de videogames. Trata-se de uma pesquisa com duas abordagens: (1) uma pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados, nesse caso, será realizado por meio da pesquisa *online* e em livros da área, buscando-se por textos científicos na íntegra ou resumos e sem delimitação temporal e (2) uma pesquisa baseada em questionários em que utilizaremos a avaliatividade, componente da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para chegarmos a uma metáfora conceitual dominante que permeie os enunciados dos aprendizes-sujeitos da pesquisa.

Tonéis (2017) trata das competências para o século XXI. O autor relata que o universo virtual demanda a potencialidade do sujeito, provocando-o ao passo que este se reinventa nele. E nesse contínuo movimento de reinvenção é que se faz necessária uma reformulação que ultrapasse as ideias do currículo (p. 53).

Atualmente sabe-se, afirma o autor, que há diferenças consideráveis entre os valores culturais que permeiam o ambiente tradicional e o ambiente sociotecnológico no ensino, ao lado de algumas habilidades que são desenvolvidas e ampliadas pelos jogadores no jogo:

Quadro 1. Habilidades desenvolvidas nos jogos

Ensino tradicional	Ensino em ambiente sociotecnológico
Linearidade	Multidimensionalidade
Estruturas fixas	Mudança contínua
Estabilidade	Estrutura flexíveis
Individualismo	Colaboração
Consistência	Reconfiguração dinâmica

Fonte: Adaptação de Tonéis (2017).

Nesse sentido, muitos questionam como os games ou gamificação em sala de aula poderiam auxiliar nas competências esperadas para o avanço de muitos jovens no século XXI. Tonéis (2017, p. 54) compartilha um relatório solicitado pela ONU em 2013 que apresenta as características fundamentais para a vida e o trabalho dos cidadãos do século XXI. São elas: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Os games, por sua vez, colaboram na formação dessas características, uma vez que algumas das características que potencializam a utilização dos games são: jogos digitais para a motivação, colaboração, valorização da presença da tecnologia em sala de aula e o fato de a escola supostamente preparar os aprendizes para a vida. Nesse viés, apresentamos as teorias que embasam esta pesquisa a respeito dos games em sala de aula.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A língua é considerada um recurso para fazer significado: o código como um recurso sistêmico, um potencial de significado; o comportamento como a realização desse potencial de significado em situações da vida real (HALLIDAY, 1994). Nesse processo de realização, a língua funciona para preencher uma série de necessidades humanas, e a riqueza e a variedade de suas funções estão refletidas na natureza da própria língua, em sua organização como um sistema, segundo Halliday (1994). Há quatro pontos que caracterizam a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF): (i) o uso da língua é funcional; (ii) a função da língua é construir significados; (iii) a construção do significado é feita por meio de escolhas lexicogramaticais; (iv) os significados sofrem a influência do contexto cultural e social em que são intercambiados.

As funções da língua, que preenchem uma série de necessidades humanas, estão categorizadas sob um guarda-chuva de três metafunções, a saber, a ideacional, a interpessoal e a textual, que são realizadas simultaneamente, segundo Halliday (1994). A metafunção ideacional refere-se à habilidade para construir experiências humanas, nomeando entidades e construindo categorias e taxonomias; a metafunção interpessoal permite que as pessoas interajam em relações pessoais e sociais; a metafunção textual refere-se à possibilidade da construção do texto para facilitar as outras duas, dando textura ao texto para fazê-lo operacionalmente relevante (HALLIDAY, 2004). A língua possui um nível intermediário de codificação: a lexicogramática. É este nível que possibilita à língua construir concomitantemente os três significados, que entram no texto por meio das orações.

O processo envolvido no uso da língua é semiótico: um processo de construção do significado por meio de escolhas. A propósito, a noção de escolha é cara à LSF (EGGINS, 2004); quando se faz uma escolha no sistema linguístico (escolha real), o que se escreve ou o que se diz adquire significado contra um fundo em que se encontram as escolhas que poderiam ter sido feitas (escolhas potenciais).

O objetivo da LSF é entender o propósito de um texto de forma seja possível identificar como e por que um texto significa o que significa (WEBSTER, 2005, p. 7). Halliday diz que todo uso do sistema linguístico que fazemos é funcional. Nossas escolhas de palavras, ações e motivações nos levam a pensar de uma determinada maneira que leva a um pensamento que “esconde” um objetivo específico. Ou seja, nada na língua é por acaso. No caso da LSF, há para tudo uma explicação, uma motivação a dizer o que foi dito, a escrever de uma maneira e não de outra, a conviver com ações escolhidas dentro da sociedade. Assim, alguns conceitos sobre a teoria sistêmico-funcional são apresentados ao longo do texto.

AVALIATIVIDADE

Na LSF, a avaliação é estudada sob a denominação de avaliatividade, de Martin (2005), um sistema que trata do posicionamento do escritor em relação à mensagem e ao interlocutor, em termos de sentimento, julgamento ético de pessoas e apreciação estética de objetos. Inclui recursos graduáveis para a avaliação de pessoas, lugar e coisas de nossa experiência (atitude), para ajustar nosso compromisso com o que avaliamos (engajamento) e para aumentar ou abaixar a avaliação (graduação).

Quadro 2. Avaliatividade

AVALIATIVIDADE	COMPROMISSO	monoglóssico heteroglóssico	
	ATITUDE	Afeto Julgamento Apreciação/Avaliação Social	
	GRADUAÇÃO	FORÇA	aumenta diminui
		FOCO	aguça suaviza

Fonte: autores, baseado em Martin (2000)

A metáfora

Aristóteles em *Poética* definiu a metáfora como “dando à coisa o nome que pertence à outra coisa”. Contudo, a crítica principal a essa definição é de que ela se baseia em característica linguística e não em característica cognitiva, pragmática ou retórica da metáfora.

Acreditava-se, segundo Charteris-Black (2004), que a metáfora consistia em comparações implícitas baseadas em princípios de analogia; essa teoria tradicional de metáfora ficou conhecida como visão comparativa da metáfora. Nessa visão, o papel da metáfora no discurso era superficial, intensificando a elegância estilística por meio de ornamentação linguística. Contudo, se examinarmos criticamente a metáfora no contexto, veremos que ela é mais que isso, pois influí no tipo de julgamento de valor que fazemos.

Também, Charteris-Black afirma que a metáfora é vital na criação dessa apresentação da realidade. O autor afirma que o potencial pragmático da metáfora em evocar respostas emotivas mostra que é exatamente essa a forma de ação verbal. A metáfora é, por isso, central para a ADC uma vez que se relaciona com a formação de uma visão coerente da realidade. A análise crítica de contextos de metáforas em corpora grande pode revelar intenções subjacentes do produtor do texto e assim serve para identificar a natureza de certas ideologias.

Voltando agora para os aspectos pragmáticos do que não é dito ou escrito, mas comunicado no discurso, devemos nos deter nas noções psicológicas como conhecimento prévio, crenças e expectativas.

A metáfora está presente em nossas vidas, mesmo que não percebamos o quanto seu uso é extremamente comum nas falas mais convencionais do cotidiano. Por mais que algum indivíduo não tenha conhecimento do que significa o termo “metáfora”, é muito provável que ele o use muito mais do que imagina, de forma até automática. Como diz Sardinha citando um outro autor (GIBBS, 2006b): a metáfora é para a gente como a água é para os peixes: está em toda parte.

A metáfora faz parte do estudo dos sentidos figurados da linguagem, que são usos não literais das palavras e expressões da língua (SARDINHA, p. 13).

Por que é importante entender a metáfora? A metáfora é usada em muitos discursos que estão presentes em nossas vidas, e muitas vezes esses discursos não são 100% explorados por pessoas que apenas veem a ‘superfície da fala’ de, por exemplo, um político, advogado, jornalista, escritores e poetas (SARDINHA, p. 13). A

metáfora é um recurso retórico muito usado por esses influenciadores, e conseguir captar o que está por trás de uma frase que aparenta ser simples, aumenta muito mais o nosso entendimento sobre a linguagem. Também é importante entender como a metáfora é capaz de fazer com que termos abstratos como por exemplo o tempo, o amor, a mudança, se tornem concretos quando colocados em frases cujo contexto permite interpretar como de fato um objeto. (p. 15)

A metáfora também é cultural, como explica o autor com a frase “tempo é dinheiro”. Isso faz sentido porque na cultura em que a expressão foi inserida, o tempo e o dinheiro são coisas preciosas e que todos almejam ter e cuidar.

Metáfora conceitual: estudada por George Lakoff e Mark L. Johnson, tida como a mais influente. Os autores defendem que a metáfora é um fenômeno cognitivo (mental) acima de tudo.

Metáfora sistemática: vertente bastante recente encabeçada pela autora Lyanne Cameron. Ela preconiza a atenção ao uso recorrente da metáfora na linguagem real, antes de fazer alegações sobre o funcionamento da mente.

Metáfora gramatical: esta é a teoria de metáfora criada por Michael Halliday e que sustenta toda a sua teoria de linguagem (linguística sistêmico-funcional).

METODOLOGIA

Utilizou-se um método de entrevistas, que foram transcritas, em que se tem os games atuais que levam ao aprendizado e metáfora produzida pelos usuários desses games para se tentar entender a relação entre *gamificação* e aprendizado de L2 na visão dos usuários dos games em questão, além de uma análise da metáfora dominante, proveniente de questionários que foram distribuídos aos usuários dos games como ferramenta de aprendizagem da língua inglesa. Este trabalho pode, assim, ser considerado um estudo de caso, segundo a classificação de Yin (2015), pois enfoca eventos contemporâneos, não exige controle dos eventos comportamentais e procura compreender como redes sociais, games e *gamificação* podem contribuir para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Pretende-se com essa pesquisa se entender o estado de arte da *gamificação* do ensino de L2 no contexto atual e a verificação da metáfora construída pelos usuários de jogos que alegam ter aprendido a língua adicional por meio de games. Para tanto, contamos com um aporte bibliográfico e a coleta de questionários respondidos por

aprendizes da língua inglesa que utilizam games como forma de entretenimento e aprendizagem. Eis as ações pretendidas:

1) Opiniões dos cinco usuários de games e seu aprendizado de LI obtidas por meio de questionários distribuídos aos usuários dos sujeitos-participantes da pesquisa a fim de se obter uma metáfora dominante, advinda das respostas dos sujeitos-participantes da pesquisa, que possa nos auxiliar a entender o papel da gamificação e suas (des)vantagens no aprendizado do inglês no contexto atual.

2) Verificação de alguns games utilizados por aprendizes da língua inglesa.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Foram enviados questionários a cinco participantes, que alegavam ter aprendido inglês por meio de games. Os participantes usuários dos jogos em língua inglesa foram quatro jovens aprendizes cujas idades variam de 19 a 21 e um participante que tem quatorze anos. Eles receberam as questões por WhatsApp e as responderam via áudio. Abaixo estão elencadas as perguntas que cada participante recebeu.

Questionário

1. Qual a sua idade e há quanto tempo joga videogame? Todos eles são em inglês?
2. Você considera que os games te ensinaram inglês de alguma forma?
3. Você considera que domina mais a escrita ou a oralidade nas práticas de inglês?
4. Em se tratando do seu conhecimento atual, em que nível você se colocaria de domínio da língua inglesa? Baixo – Intermediário – Alto?
5. Como você acha que os games fizeram você aprender inglês?
6. Qual é a sua instrução formal no aprendizado de inglês? Ensino fundamental, médio? Fez algum curso presencial ou online de inglês? Quanto tempo durou? Explique.
7. Os games foram úteis para você em mais algum aspecto do ensino? Qual?
8. Os games lhe propiciaram o ensino da gramática, pronúncia, habilidades como escrita e fala em língua inglesa? Como isso ocorreu?
9. Os games ajudaram nas habilidades como ouvir e ler em língua inglesa? Como isso ocorreu?
10. Acha que os games poderão substituir os cursos de ensino de língua inglesa? É suficiente para se falar inglês jogar games? Os jogos têm um método de ensino?

ANÁLISE

Na perspectiva da LSF, analisou-se a avaliatividade baseada nas entrevistas com os participantes da investigação. Tendo em vista essa análise avaliativa, procedeu-se ao depreendimento da metáfora conceptual, advinda das escolhas lexicais,

bem como dos julgamentos feitos pelos entrevistados a respeito da relação aprendizado de inglês-games, para se chegar à conclusão final. Abaixo transcreve-se o relato feito pelos participantes.

Participante 1

O participante 1 tem 19 anos e no seu relato, bem como no relato dos demais, depreendeu-se Julgamento⁺ com relação à utilização dos games na aprendizagem da língua inglesa. Entretanto, houve Julgamento⁻ na questão dois. Esse julgamento se deve ao fato de associar o uso de games à ausência de seus pais. Esse participante alega ter nível intermediário em inglês e ter aprendido melhor a habilidade escrita. Segundo ele, a ênfase na habilidade escrita ocorreu pelo fato de possuir apenas jogos retrô (sic), que transmitem seus comandos por meio da escrita.

Participante 2

O participante 2 tem 21 anos e considera seu nível de inglês baixo. Faz Julgamento⁺ sobre os games na questão 9 e Julgamento⁻ em relação à aprendizagem da gramática da língua. A habilidade que ele alega dominar é a escrita, pois afirma que nos games, não se muda de fase se não souber ler e escrever esses comandos.

Participante 3

O participante 3 é o mais jovem (14 anos) e diz ter nível baixo de inglês, porém argumenta que domina a habilidade de ouvir (*listening*) e associa os comandos que ouvia nos jogos aos elementos linguísticos que apreciam nas apostilas da escola. Ele julga, como os demais participantes, que os games não vão substituir as aulas tradicionais de língua inglesa.

Participante 4

Diferentemente dos demais, esse participante pondera que seu nível de inglês é alto e que sua oralidade e seu vocabulário melhoraram consideravelmente com o uso dos games no aprendizado da língua.

Participante 5

O último participante tem 22 anos e arrazoa que por os melhores games serem na maioria das vezes importados, há uma melhora na escrita dos aprendizes de inglês, apesar de considerar seu nível de inglês intermediário. É como se sentisse estar fazendo uma imersão (sic) em língua inglesa. Ele declara que seu nível de inglês é intermediário e que os games até ensinam gramática e dá como exemplo

a prefixação do verbo *restart*. Para ele os games o ajudaram a contextualizar a aprendizagem da língua e um elemento chave na aprendizagem, segundo ele, é a cooperação. Os games também o incentivaram a ler e ouvir música. Não obstante, os games não substituirão os métodos tradicionais de aprendizagem. Os games são, no entanto, complementos da aprendizagem (sic).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter contribuído, nessa pesquisa, com o entendimento sobre o funcionamento e utilização dos games para aprendizes do inglês que se autointitulam de aprendizes autônomos. Sabe-se que há espaço para outras pesquisas sobre o assunto e uma ampliação do corpus pode ser útil.

Os participantes da pesquisa asseveraram que fazem uso dos games num período de cinco a sete anos. Analisando o texto das entrevistas pode-se depreender algumas metáforas conceituais sobre os games. Três foram evidenciadas a partir das expressões metafóricas fornecidas pelos participantes: JOGO É INTERAÇÃO, INGLÊS É DIVERSÃO E JOGO É CRIATIVIDADE.

A pesquisa nos proporcionou observar, com maior profundidade, que a metáfora não é apenas uma ferramenta de estilo a fim de embelezar o discurso. Ela é central no discurso cotidiano e na forma como pensamos. Sendo uma estratégia retórica efetiva, ela tem como função provocar respostas (reações) emocionais poderosas nas pessoas. Esse fato ocorre, pois ao se encontrar em meio aos esteios da intertextualidade e do frame, ela pode funcionar como elemento que utiliza recursos subliminares ao desatar associações escondidas que governam nossos sistemas de avaliação.

REFERÊNCIAS

- BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola. 2007.
- CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. London: Springer. 2004.
- CHIAN-WEN, K. A. O. *The Effects of Digital Game-based Learning Task in English as a Foreign Language Contexts: A Meta-analysis*. *Education Journal*, v. 42, n. 2, 2014, pp. 113–141.

- DEHAAN, J. *Teaching and learning English through digital game projects. Digital Culture & Education*. 3:1, 2011, pp. 46-55. Disponível em: http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2011/04/dce1046_dehaan_2011.pdf . Acesso em Jan, 2020.
- DOWNES, S.. *Learning networks and connective knowledge*. Disponível em: <<http://itforum.coe.uga.edu/paper92/paper92.html>>.2006
- EGGINS, S. *An introduction to Linguistic Systemic Functional*. NY: Continuum 2 ed. 2004.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras.2014.
- GIBBS, Jr,R.. *Metaphor interpretation as embodied simulation. Mind & Language*, 21/3, 2006b, pp. 434-458.
- HALLIDAY, M. A. K.. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold. 2004
- _____. *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1994, p. 68.
- LAKOFF e JOHNSON. 2003. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- MARTIN, J. R. *Beyond exchange: Appraisal system in English*. Sydney: Routledge. 2000.
- MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K.; BARBARA, L. *Systemics Across Languages – Research network*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.
- SIEMENS, G. *Connectivism: a learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. v. 2, n. 1. 2005.
- _____. *Connectivism: learning theory or pastime for the self-amused? Elearnspace*. 2006.
- TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula:** Games na educação ou a Gamificação da Educação? São Paulo: Bookess. 2017.
- WEBSTER, J. Introduction. In: *Ruqaiya Hasan; Christian Matthiessen & Jonathan Webster. Orgs. Continuing discourse on language: a functional perspective*. New York: Continuum Intern. Publishing Group, 2005.pp. 3-13.
- YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman. 2015.

CAPÍTULO 15 - OS TESTES ATITUDINAIS COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Daiane Aparecida Cavalcante⁵⁰
Willian Ferreira Furtado de Lacerda⁵¹

INTRODUÇÃO

[...] O Senhor desceu para ver a cidade e a torre que os homens estavam construindo. E disse o Senhor: “Eles são um só povo e falam uma só língua, e começaram a construir isso. Em breve nada poderá impedir o que planejam fazer. Venham, desçamos e confundamos a língua que falam, para que não entendam mais uns aos outros”. Assim o Senhor os dispersou dali por toda a terra, e pararam de construir a cidade. Por isso foi chamada Babel, porque ali o Senhor confundiu a língua de todo o mundo. Dali o Senhor os espalhou por toda a terra (GÊNESIS 11,1-09).

O fragmento bíblico acima narra sobre o mito da torre de Babel, considerada uma punição divina, simbolizando a ambição humana e o domínio do homem sobre a terra. Como castigo divino, a língua, que “era uma só em toda a terra”, foi confundida por Deus, o que dificultou, por sua vez, a comunicação entre os povos. Salientamos que essa “confusão” de línguas metaforiza a diversidade da linguagem, desmistificando a ficção da homogeneidade linguística e da plenitude formal.

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade no processo educacional, pois as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em consideração. O ensino sistemático da língua é de fato impositivo. A escola é norteada para ensinar a língua de uma cultura hegemônica e, dessa forma, os traços descontínuos que se afastam do código padrão são estig-

⁵⁰ Doutoranda em Linguística (UFPB). CV: <http://lattes.cnpq.br/9990857040057665>

⁵¹ Mestrando em Linguística (UFPB). CV: <http://lattes.cnpq.br/1177481197889421>

matizados e estereotipados como incorretos e deslizantes, por serem assistemáticos e heterogêneos.

O objetivo deste capítulo é descrever e investigar, à luz da Sociolinguística Variacionista, as crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino fundamental de uma escola do Distrito de Bom Jesus, município de São José de Piranhas-PB, e discutir os resultados dos testes atitudinais aplicados, vislumbrando-os como ferramentas metodológicas considerando que estes refletem a visão metalinguística e epilinguística dos falantes a respeito da percepção, atitude linguística, crença dialetal e o conhecimento sobre as próprias variedades que falam e ouvem. O quadro abaixo delinea as estratificações dos informantes:

Quadro 01: Estratificação dos informantes

Informante	Sexo	Idade	Tempo de exposição	Escolaridade
01	M	14	14 anos	8º ano
02	M	13	13 anos	8º ano
03	M	13	13 anos	8º ano
04	M	14	14 anos	8º ano
05	M	14	10 anos	8º ano
06	F	13	14 anos	8º ano
07	F	14	13 anos	8º ano
08	F	14	11 anos	8º ano
09	F	13	13 anos	8º ano
10	F	13	13 anos	8º ano

Fonte: os autores.

O Quadro 01 mostra que os informantes foram estratificados de acordo com as variáveis extralinguísticas (independentes): sexo, idade, tempo de exposição e escolaridade. A variável sexo foi uniformemente distribuída, bem como a variável idade (5 estudantes de 13 anos e 5 de 14 anos). Quanto ao tempo de exposição, há desequilíbrio em dois informantes: o 05 tem 14 anos de idade, reside no sítio Malhada das Flores há 10 anos, morou anteriormente na cidade de Campina Grande-PB e aos 04 anos de idade migrou para o Distrito de Bom Jesus-PB, por sua família materna residir no referido local; o informante 08 tem 14 anos, morou em Goiás até os 03 anos de idade, depois migrou para o Sítio Malhada das Flores, onde reside

há 11 anos. Porém, por nossa pesquisa ser de natureza qualitativa, esse desequilíbrio não trará impactos na análise e discussão dos dados. Por fim, a variável escolaridade apresenta uniformidade na sua distribuição, sendo todos os informantes estudantes do 8º ano, do Ensino Fundamental. A coleta de dados ⁵²foi feita a partir de testes atitudinais, em que utilizamos o método de abordagem direta, com o ímpeto de avaliar as crenças e as atitudes linguísticas dos educandos.

A comunidade de fala de Bom Jesus é um distrito da cidade de São José de Piranhas-PB. Localiza-se a 51 km da zona urbana desse município e compreende os sítios: Boa Vista, Caldeirão, Lages, Malhada das Flores, Mangação, Poço Vermelho e Ponta da Serra. Do ponto de vista sociodialel, essa comunidade de fala possui traços fonéticos salientes e bem peculiares, com padrões de entonações graves e ritmos vocálicos acentuados. Devido ao tipo de voz que os falantes possuem, estes são muitas vezes criticados, com estereótipos e avaliações negativas.

O capítulo consistirá em uma seção de desenvolvimento que perpassará aspectos teóricos concernentes à Sociolinguística Variacionista, bem como a questões relativas às crenças e atitudes linguísticas e à Teoria da Acomodação, doravante TA. Na sequência, será ainda na seção de desenvolvimento, será apresentada a metodologia da pesquisa e a análise e discussão dos dados para, finalmente, passarmos para a seção das considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

A Sociolinguística, de acordo com Cezario e Votre (2011, p. 141), consiste em uma área que:

[...] estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (CEZARIO e VOTRE, 2011, p. 141).

⁵² No que tange à fase da coleta de dados, é mister ressaltar que os testes atitudinais com os informantes foram aplicados antes da pandemia do vírus da Covid-19.

Dessa forma, entende-se que a Sociolinguística, diferentemente das correntes linguísticas precedentes, enxergou a necessidade de se analisar o contexto social em que a língua é utilizada e surgiu como forma de reação a tais correntes, as quais, de acordo com Coelho *et al* (2010, p. 14), consideram a língua enquanto abstrata, “desvinculada de fatores históricos e sociais. É como uma reação a essas duas correntes que a Sociolinguística desponta nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como um de seus maiores expoentes William Labov”.

A Sociolinguística parte do princípio de que é possível haver “duas (ou mais) maneiras de se dizer a mesma coisa” (TARALLO, 1990, p. 5). Esta ideia é a essência da definição de “variantes linguísticas”, as quais representam fator crucial nos estudos do campo da Sociolinguística. Conforme apregoam Cavalcante e Lacerda (2020, p. 92) “tais variantes existem porque a sociedade é heterogênea, e ainda que consideremos o contexto de uma mesma comunidade, alguma característica se apresentará diferente entre os seus membros”, e essa diferença se dá tanto no plano linguístico como no extralinguístico.

De acordo com Lacerda, Cavalcante e Lucena (2020, p. 440), “o estudo da variação como característica inerente à natureza da linguagem é a proposta central de Labov, cuja abordagem é definida como Sociolinguística Variacionista, ou Laboviana”. Ainda sobre a variação, Tarallo (1990) afirma que, durante a fala, fazemos escolhas e que estas são baseadas em critérios e influenciadas pelo ouvinte. Sob esta perspectiva, Campbell-Kibler (2006) assevera que os falantes que diferem nas suas preferências linguísticas e senso social de significado durante a fala, também podem diferir na escuta. Dessa maneira, a variação na percepção do ouvinte é importante porque influirá na resposta que este emitirá à fala do outro.

As crenças e atitudes, de acordo com o que preconiza López Morales (1993 *apud* SILVA e AGUILERA, 2014, p. 714): “a atitude constitui-se, sobretudo, pelo traço comportamental, por condutas que podem ser positivas ou negativas, e as crenças, por sua vez, são formadas por elementos cognitivos e/ou afetivos”. Botassini (2013, p. 56 *apud* SILVA e AGUILERA, 2014, p. 714) afirma que as crenças “determinam o comportamento dos indivíduos, no sentido de que são elas que detêm os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa tem sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma”.

Das definições acima expostas, Lacerda, Cavalcante e Lucena (2020) verificam uma relação de desencadeamento entre crenças e atitudes, uma vez que as primeiras norteiam as segundas. Sobre as crenças, Sabadin (2013, p. 56), esclarece que seu conceito “abrange questões [...] aceitas como verdade relativa, uma vez que o surgimento de novas informações pode modificar o entendimento dos fatos e alterar o que se tinha como verdade”. Já em relação às atitudes, Quasthoff (1987 *apud* KAUFMANN, 2011, p. 122), as define como “um estado mental e neural de prontidão, organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta de um indivíduo a todos os objetos e situações aos quais está relacionada”.

Nos estudos que investigam as atitudes do falante, Campbell-Kibler (2006) considera que o modo de investigação mais direto consiste em perguntar a opinião dos falantes, por meio da utilização de pesquisas, entrevistas e questionários. Não obstante, a metodologia desta pesquisa será delineada de acordo com esses norteamentos.

De acordo com Giles, Coupland e Coupland (1991), a Teoria da Acomodação da Fala, desenvolvida pelo psicólogo social Howard Giles, surgiu com base em questões sociopsicológicas e, segundo Giles *et al* (2011), esta teoria se centrava no fato de os indivíduos, em uma situação comunicativa, costumarem modificar seus padrões de fala para atingirem certos objetivos.

Os objetivos mencionados acima podem ser das mais diversas naturezas. Conforme já mencionado neste estudo, há situações até mesmo de insegurança linguística, a qual “pode gerar a mera imitação ou acomodação do dialeto prestigiioso ou até mesmo o silêncio, pelo medo de falar, por receio de sofrer *bullying*” (CAVALCANTE e LACERDA, 2020, p. 91, grifo dos autores).

A insegurança denotada acima pode ser advinda de fatores externos à língua, incluindo fatores não-verbais. No início, a TA considerava apenas os fatores verbais e teve, posteriormente, a nomenclatura modificada para Teoria da Acomodação da Comunicação (TA), passando, de acordo com Giles *et al* (2011), a reconhecer que além das características da fala, outros fatores também podem desempenhar um papel importante nos processos dos ajustes comunicativos, como é o caso dos fatores não-verbais, por exemplo.

Mais recentemente, conforme atesta Swingler (2016), a TA tem discutido a relevância dos fatores sociais, dada sua influência na decisão do falante de convergir ou divergir com o seu ouvinte. Tais situações (convergência e divergência, além da manutenção) referem-se a estratégias que o falante adota, de forma consciente ou não, no momento da fala, especialmente em situações de contato dialetal. Explaremos brevemente essas estratégias a seguir.

A *convergência* é uma estratégia do falante que se caracteriza pela tentativa de reduzir as dessemelhanças linguísticas e comunicativas que percebe entre ele e seu interlocutor (LACERDA, CAVALCANTE e LUCENA, 2020). Por outro lado, a *divergência* diz respeito ao aumento dessas dessemelhanças (GARRETT, 2010; GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991). De acordo com Giles *et al* (2011), esse aumento pode representar um instrumento de recrudescimento identitário, marcando linguisticamente a origem do sujeito. A *manutenção*, por fim, corresponde a um estado neutro (GARRETT, 2010), em que o falante não se preocupa em convergir nem em divergir da fala do seu interlocutor.

É importante frisar que as estratégias definidas acima não são mutuamente excludentes, ou seja, elas podem ocorrer em diversos aspectos ao mesmo tempo, focando em um único objetivo social. Nesse caso, encontramos uma estratégia chamada de *mixed accomodations* (SWINGLER, 2016).

Essa mudança que apresentamos na forma de nos comunicar é postulada pelo Francês Júnior (2014) como a atitude linguística em si, e Lacerda, Cavalcante e Lucena (2020) a consideram como uma maneira de externarmos as nossas crenças. Os autores reafirmam, portanto, que a atitude influencia na nossa fala, sob ação dos componentes cognitivo, emocional e de tendência de ação, como sugerido anteriormente, podendo resultar em variações na nossa fala, e reforçam essa conclusão com base no que apregoa Labov (2008, p. 19), que afirma que

Essas variações podem ser induzidas pelos processos de assimilação ou dissimilação, por analogia, empréstimo, fusão, contaminação, variação aleatória ou quaisquer outros processos em que o sistema linguístico interaja com as características fisiológicas ou psicológicas do indivíduo (LABOV, 2008, p. 19).

Sobre a TA, concluímos, pelo exposto até então, que esta teoria leva em consideração a atitude do falante tanto em relação à sua comunidade de fala quanto

em relação ao seu interlocutor. Sobre a comunidade de fala, entendemos que se o falante se distancia da sua maneira de falar, pode haver algum sentimento negativo em relação ao seu próprio sotaque ou dialeto, o que pode acarretar uma situação de insegurança linguística que, consequentemente, em uma situação de contato dialetal desencadeará uma atitude de convergência ao dialeto em contato. Da mesma forma, quando o sentimento em relação à comunidade de fala do indivíduo for positivo, acreditamos que poderá haver mais situações de atitude de divergência ao dialeto em contato, visto que o falante procurará reafirmar a sua identidade linguística por meio de sua atitude.

Feitas tais ponderações teóricas, apresentamos a seguir a análise qualitativa dos dados, com base no discurso de cada educando. Discutiremos a atitude linguística relacionada à forma de falar em seu dialeto e como esses aprendizes percebem as atitudes e crenças de outras comunidades a respeito de sua fala.

O Quadro 02 sumaria as avaliações, crenças e atitudes linguísticas de cada informante. Vejamos:

Quadro 02: Avaliação dos informantes

Informantes	Sexo	Idade	Avaliação
01	M	14	Negativa
02	M	13	Negativa
03	M	13	Negativa
04	M	14	Positiva
05	M	14	Negativa
06	F	14	Negativa
07	F	13	Negativa
08	F	13	Negativa
09	F	13	Negativa
10	F	13	Negativa

Fonte: os autores.

O quadro acima denota que 04 informantes do sexo masculino avaliaram de forma negativa o dialeto da comunidade de fala onde estão inseridos e apenas um avaliou positivamente, apresentando mais segurança linguística. Quanto ao grupo de informantes do sexo feminino, houve unanimidade na avaliação negativa e insegurança linguística quanto ao dialeto local.

Confiramos alguns excertos dos testes atitudinais que realizamos com os educandos. Iniciemos com trechos da entrevista do informante 03, do sexo feminino, que sempre residiu no Distrito de Bom Jesus-PB.

Destacamos o fragmento da entrevista do informante 03, que avalia positivamente o seu dialeto local, confiramos:

Entrevistador: O que você acha do seu sotaque? Você já sentiu necessidade de mudar a sua maneira de falar para se sentir aceito em determinada situação comunicativa? Tem alguma coisa que lhe incomode no seu jeito de falar?

Informante 03: *Eu acho o meu jeito de fal[á] normal, bonito, todo mundo que mora aqui fala assim, é o nosso jeito. Nunca mudei o meu jeito de fal[á] por mais que todo mundo fique mangano, mas esse é o meu jeito e pronto. Sou satisfeito com a minha fala. Sinto orgulho do jeito que falo.*

O informante 03 externa um sentimento empoderado, uma avaliação positiva em relação ao seu sotaque, é notório que ocorre o fenômeno da divergência linguística, que segundo preconiza Giles (1973), é por muitas vezes definido como “desacomodação”, pois o falante opta por manter registros do dialeto de origem, como forma de manter o recrudescimento identitário ou quando não houver pressão para mudar de registro.

Entrevistador: Boa tarde, como você avalia o seu jeito de falar? E como os outros a avaliam? Você já vivenciou alguma situação de preconceito devido à sua maneira de falar?

Informante 03: *Bem... Acho a minha fala feia, esquisita, muito estranha. As pessoas ficam mangano, ficam dizendo que falo engraçado demais. Sim, a maioria das pessoas têm preconceito sim, fui uma vez viaj [á] com minha mãe para o Maranhão, e lá todo mundo ria quando eu falava, ria muito, que eu ficava com vergonha, me calava. A gente mora aqui no Bom Jesus, se eu vou para São José de Piranhas, o povo já fica fazendo piada, dizendo que eu sou do caneco amassado.*

Entrevistador: O que você acha do seu sotaque? Você já mudou a sua forma de falar para adaptar-se a certas situações comunicativas com os outros que falam de forma diferente?

Informante 07: *Acho a minha fala estranha, feia, o povo manga muito de mim, quando saio daqui para outros lugares. Sim, precisei mud[á] minha fala sim. Fui com*

minha família visitar uns parentes em São Paulo, e eu tentava falar chiano igual a eles, porque eles mangava da minha fala arrastada.

Os trechos dos informantes 03 e 07 evidenciam um etnocentrismo dialetal por parte dos falantes das cidades de São José de Piranhas e Maranhão que, por residirem na zona urbana, acreditam que detêm mais poder e que o dialeto da cidade é superior ao do Distrito e, por isso, estereotipam o dialeto do Distrito como feio e com sátiiras pejorativas, em que acreditam na supremacia de um dialeto em detrimento de outro, é o ego etnocêntrico de cada um.

Rocha (1984) salienta que o ego etnocêntrico ocorre em distintas instituições da sociedade. Para o autor, o princípio dos comportamentos etnocêntricos se dá por meio do relativismo cultural e científico.

Notamos insegurança linguística por parte dos informantes. Para Calvet (2002), há segurança linguística quando os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar e há insegurança quando os falantes consideram seu dialeto pouco valorizador. É o caso de ambos os informantes que sentem a necessidade de convergir outro dialeto por avaliar o seu dialeto local como: “feio, esquisito, estranho, arrastado”, por não sentirem-se aceitos, aprovados, devido às pressões sociais, tais informantes adaptam-se aos comportamentos comunicativos uns dos outros, sentindo necessidade de reajustarem o dialeto local.

Vejamos agora o que dizem os informantes 05 e 10:

Entrevistador: Você acha que tem algumas maneiras de falar que são melhores e mais bonitas que outras?

Informante 05: *Sim, eu acho a fala dos paulistas, dos cariocas, mais bonita que a nossa. Eles falam mais correto, eles explicam melhor né, eu acho que eles falam melhor que a gente, mais bonito que a gente, a gente fala errado, o povo manga.*

O fragmento a seguir elucida a insegurança linguística do informante 10:

Entrevistador: Tem algo que você não gosta em seu sotaque? Gostaria de mudar a sua maneira de falar?

Informante 10: *Tem sim, não gosto do meu jeito de fal[á], é muito diferente, não me sinto bem, acho a minha maneira de fal[á] bem arrastado, tenho vergonha quando tô nos lugares, porque o povo fica mangano de mim, acho que falo errado. Tenho vontade de fal[á] como quem mora em São Paulo, por exemplo.*

As informantes 05 e 10 apresentam consciência e sensibilidade linguística das noções de certo e errado fossilizadas pela gramática prescritiva. A fala de ambas traz o componente cognoscitivo, ao manifestar conhecimentos sobre a própria fala em relação a outros estados do Brasil, e consciência interdialetal ao avaliar sua fala pela fala de outro estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela, que descreve as crenças e atitudes linguísticas advindas da comunidade linguística do Distrito de Bom Jesus, apresentou duas questões norteadoras: a) Como alunos da comunidade rural de São José de Piranhas, do Distrito de Bom Jesus, avaliam a sua fala? e b) Como esses falantes percebem as crenças e atitudes linguísticas de outras comunidades em relação à sua fala?

Os relatos obtidos através dos testes atitudinais de 10 informantes da comunidade de fala supracitada deram conta de responder tais questões. De maneira geral, tais informantes deixam evidente que outras formas de falar, sobretudo de São Paulo, Rio de Janeiro, são mais bonitas, muitos até considerando que sua comunidade fala errado. E sobre as atitudes linguísticas de outras comunidades, o que nos chama a atenção é o fato de esses informantes alegarem que sofrem preconceito por parte dos próprios falantes da comunidade que residem, como também por parte de pessoas de outros lugares.

Em nossa sociedade, existe uma grande militância contra vários tipos de preconceito, mas infelizmente essa luta ainda não atingiu o preconceito linguístico. Até mesmo dentro das escolas, que deveria ser um suporte contra isso, percebe-se que acontece o contrário, a busca por um ideal homogêneo linguístico, a norma padrão, tenta ser transmitida aos estudantes como “o falar/ escrever correto”, induzindo-os a abandonar sua identidade linguística, o que mostra, ainda, mesmo diante da tentativa tímida de trazer a variedade linguística em alguns materiais didáticos, total despreparo dos profissionais da educação.

Os testes atitudinais apontaram, do ponto de vista da percepção pessoal e da percepção dos interlocutores, que dos 10 alunos entrevistados, 09 avaliaram negativamente e expressaram total insegurança linguística quanto ao seu dialeto local, avaliando-o como “feio, estranho, esquisito e diferente”, sentindo a necessidade da convergência linguística. Essa insegurança linguística advém de estigmatizações,

violências simbólicas, opressões sociais recebidas em contato com dialetos mais prestigiados. Apenas 01 informante avaliou positivamente, sentindo-se empoderado, externando que não sente vontade de convergir outro dialeto.

É mister frisar que aqui não defendemos que a escola não deva ensinar a norma exigida pelos documentos oficiais, que obviamente são precípuos e profícios para o ingresso do cidadão em algumas instâncias do meio social, mas que, sobretudo, essa norma concebida como padrão, seja uma forma do indivíduo emancipar-se na sociedade, e que, com competência comunicativa use-a para atender às suas necessidades interacionais, e não necessite negar os seus traços linguísticos, ideológicos e identitários, nem tampouco considerá-los inferior, autoavaliando-se de maneira estigmatizada e preconceituosa. Essa pesquisa pretende contribuir, portanto, com essa forma invisível e poderosa de preconceito, essa violência simbólica que continua existindo no Brasil.

REFERÊNCIAS

- CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMPBELL-KIBLER, K. *Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ing)*. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Standford University, 2006.
- CAVALCANTE, Daiane A.; LACERDA, Willian F. Furtado de. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula: a pesquisa etnográfica como ferramenta metodológica de ensino de língua materna sob uma abordagem sociolinguística. In: COSTA, Denise Teixeira da; et al (orgs.). **Travessias da linguagem**: as veredas da inclusão e do ensino - Anais da I Semana de Letras do IFPB campus Sousa, 07 a 09 de novembro de 2019. João Pessoa: IFPB, 2020. Disponível em: <<http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/389>>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- FRANCÉS JUNIOR, C. **Atitude linguística e revitalização da língua Mundurukú**: observações preliminares. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- GARRETT, P. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Giles, H. (1973). *Accent mobility: A model and some data*. *Anthropological Linguistics*, 15, 87–109.
- GILES, H.; COUPLAND, J.; COUPLAND, N. **Contexts of accommodation**: developments in applied sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GILES, H.; WILLEMYNS, M.; GALLOIS, C.; ANDERSON, M. C. **Accomodating a new frontier:** the context of law enforcement. In: FIELDER, K. (Ed.). Social communication. New York: Psychology Press, 2011.

KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 121-137.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, Willian Ferreira Furtado de; CAVALCANTE, Daiane aparecida; LUCENA, Rubens Marques de. **Crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala piranhense à luz da Sociolinguística Variacionista.** Revista (Con)Textos Linguísticos (UFES), 2020, v. 14, n. 27, p. 439-457. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/29134>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ROCHA, E P. G. **O que é etnocentrismo.** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SABADIN, M. N. **Crenças e atitudes linguísticas:** aspectos da realidade na tríplice fronteira. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, H. C.; AGUILERA, V. A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa:** revista de linguística, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 703-723, 2014.

SWINGLER, D. D. **Tabu linguístico:** mapeamento das atitudes relacionadas a palavrões e à influência que os fatores sociais, conversacionais, emocionais e de identidade exercem no seu uso cotidiano. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

O, F. **A pesquisa sociolinguística.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

CAPÍTULO 16 - O PAPEL DO REVISOR TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO

Giovana Santos da Silva⁵³

INTRODUÇÃO

A constante exposição de opiniões e o fácil acesso a todo tipo de material e informações nos remete à importância de nos expressarmos de forma clara e objetiva. Considerando a revisão textual como uma atividade de auxílio para o alcance desse objetivo, se faz necessário que o revisor conheça seus limites dentro de seu trabalho, sem que esta atividade venha comprometer o entendimento do público leitor.

Para que a compreensão das ideias expostas pelos autores, bem como a imagem que estes buscam retratar em seus textos, o revisor deve estar atento ao *ethos* discursivo que se demonstra e se expressa através das escolhas lexicais, gramaticais e peculiaridades do enunciador. Ao buscar manter a fidelidade enunciativa, o revisor precisa estar atento às diversas demandas, regras e práticas para que seu trabalho seja satisfatório.

Nesse sentido, faz-se necessário ampliar nosso conhecimento sobre as diversas imagens discursivas e aliá-las ao campo da revisão textual, visando contribuir para a discussão enunciativa e explanar questões pertinentes ao cotidiano dos revisores.

Pensando em proporcionar essa aprendizagem e reflexão é que se chegou à temática proposta aqui neste capítulo, para que seja possível estender e acrescentar estudos na área e tornar o profissional revisor consciente se suas atribuições.

Para isso, considera-se a subjetividade do revisor e as particularidades que o levam às escolhas dentro do processo de editoração, através do levantamento bibliográfico que permite a contraposição de conceitos e ideias colaborando com a reflexão acerca do tema.

Dessa maneira, este capítulo divide-se em três partes, sendo que, em um primeiro momento, procurou-se descrever aspectos gerais da enunciação, bem como

⁵³ Especialista em Revisão de Textos (UNYLEYA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1959468955341021>

da análise do discurso, conceitos relativos ao *ethos* discursivo e autores referências no assunto.

Dando sequência, em sua segunda parte constam aspectos pertinentes à prática revisora e sua subjetividade, onde busca-se estabelecer relações com a expressão da ideia original do autor sem que haja perda de sentido e falta de compreensão por parte do leitor.

Em seguida ocorre uma reflexão sobre o papel do revisor como coenunciador e sobre a possibilidade de influência através da revisão. Assim, nessa terceira parte expõe-se de maneira indutiva as percepções acerca dos conceitos debatidos e explanados ao longo do capítulo.

ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE O *ETHOS* DISCURSIVO

Entendendo a enunciação

Ao adentrarmos a conceituação de *ethos* discursivo torna-se importante saber que, conforme Maingueneau, (2011), “o ethos está crucialmente ligado ao ato de enunciação.” (MAINGUENEAU, 2011, p. 15). Sendo assim, entender e trazer aspectos essenciais da enunciação para o debate se faz necessário para que assimilemos a teoria do *ethos*.

Primeiramente, à luz de Benveniste (2006) apreendemos que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Ou seja, todos nós, falantes de alguma língua nos utilizamos desta para estabelecer uma comunicação com outros e, assim, nos expressarmos. Quando colocamos a língua em funcionamento, *a grosso modo*, estamos enunciando.

No entanto, o conceito de enunciação vai além de simplesmente colocarmos a língua em “funcionamento”. Isso porque, podemos utilizar a língua – falar ou escrever frases – sem que estas estejam articuladas e contextualizadas. Logo, podemos falar e escrever, mas não inferir sentido ao que estamos praticando.

Desse modo, ao encontro do que Brait (2012) diz “o enunciado, nessa perspectiva, é concebido como uma unidade de comunicação e como unidade de significação, necessariamente contextualizado.” Sendo assim, “a enunciação é o processo

que produz e nele deixa marcas da subjetividade, intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso." (BRAIT, 2012, p. 63 e 64).

Aqui, vale salientar que a enunciação é um processo de produção de enunciados, onde o enunciado é o produto da enunciação em que se materializam todas as marcas e escolhas do enunciador.

A partir do que foi dito, podemos definir de forma mais profunda o conceito de enunciado, sendo este compreendido de

[...] três fatores: (a) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela etc.), (b) *o conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores, e (c) sua *avaliação comum* dessa situação. (BRAIT, 2012, p. 67).

Além dos enunciados serem produzidos em uma determinada esfera e situação, com determinado objetivo, os enunciados, ainda, são caracterizados como dialógicos, responsivos, tendo autor e destinatário, bem como conclusibilidade.

Fiorin (2006) explica a questão do dialogismo como sendo “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (FIORIN, 2006, p. 19) Logo, esse caráter dialógico dos enunciados permite reconhecer duas vozes discursivas distintas atravessadas por um mesmo tema, e partindo do pressuposto que todo enunciado tem um tema, os diferentes discursos dialogarão *sobre esse mesmo tema*.

Acerca da atitude responsável cabe dizer que é um critério importante que permite dar conclusibilidade ao enunciado. Para Bakhtin (2003), “a conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em um dado momento ou sob dadas condições.” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Nesse sentido, o enunciado suscita uma atitude responsável, pois, dito tudo, permite-se que o outro faça uso da linguagem para contribuir no processo de enunciação.

A partir desse ponto é essencial descrever as funções de autor e destinatário com mais aprofundamento, considerando que estes sujeitos definirão o *ethos* discursivo.

O enunciador e seu *ethos*

O processo de enunciação conta com uma figura extremamente necessária, pois sem ela não existiria enunciação, a qual chamamos de sujeito da enunciação. Esse sujeito pode sofrer desmembramento ao longo da enunciação. Fiorin (2007), manifesta-se dizendo que

O termo sujeito da enunciação é tomado frequentemente como sinônimo de enunciador. No entanto, o enunciatário é tão produtor do discurso quanto o enunciador [...], porque este produz o texto para uma imagem de leitor, que determina as diferentes escolhas enunciativas, conscientes ou inconscientes, presentes no enunciado. (FIORIN, 2007, p. 29).

Para que a enunciação se concretize sempre existirá um “eu” que se remete a um “tu” e que, consequentemente, em virtude do caráter responsivo dos enunciados, transforma-se em um “eu”, respondendo para o “eu” que agora é “tu”, evidenciando a alternância dos falantes.

Barros (2000) dá a entender melhor esse processo quando diz que “enunciador e enunciatário são desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem papéis de destinador e de destinatário do discurso.” (BARROS, 2000, p. 63).

Logo, entende-se que o sujeito da enunciação é formado por um “eu” *mais* um “tu”, sendo que juntos estes coenunciam discursos. A coenunciação é chamada dessa forma, porque o produtor do discurso (eu/enunciador) sempre leva em conta o seu enunciatário (tu) no momento da produção discursiva. É pela imagem que ele tem do enunciatário que fará todas as escolhas enunciativas. Conforme Fiorin (2008),

Quando falamos em *eu* e *tu*, falamos em actantes da enunciação, ou seja, em posições dentro da cena enunciativa, aquele que fala e aquele com que se fala. No entanto, nos diferentes textos, essas posições concretizadas e esses actantes tornam-se atores da enunciação. O ator é uma concretização temático figurativa do actante. Por exemplo, o enunciador é sempre *eu*, mas no texto *Memórias póstumas de Brás Cubas*, esse *eu* é concretizado no ator *Machado de Assis*. Nunca é demais insistir que não se trata do Machado real, em carne e osso, mas de uma imagem do Machado produzida pelo texto. (FIORIN, 2008, p. 138,139).

Segundo esse pensamento chega-se ao conceito de *ethos* o qual, para Main-gueneau (2011), é desenvolvido por alguns princípios

- [...] – o ethos é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o ethos é fundamentalmente um processo interativo de *influência* sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2011, p. 17).

Aqui vale lembrar o que foi dito no início do capítulo: a figura do *ethos* está diretamente ligada à enunciação. Isso ocorre devido a essa contextualização sócio histórica a que o *ethos* é determinado. O *ethos* não ocorre somente em nível de enunciado, mas é percebido através de toda a enunciação, pois como diz Martins (2007), “*ethos* refere-se ao aspecto ético ou moral que o enunciador deixa entrever em seu discurso.” (MARTINS, 2007, p. 28). Portanto, quando o enunciador se coloca no enunciado, sobretudo, através de uma contextualização, a imagem formada, depreendida e construída pelo discurso é denominada de *ethos* discursivo.

Esse conceito é essencial, pois, considerando que o revisor textual trabalha com textos, este, também, trabalha com enunciados e discursos com o objetivo de publicação.

Tendo como base conceitos sobre *ethos* discursivo, indagamos: como são realizadas as revisões textuais para que se mantenham as peculiaridades do enunciador no texto? Para que possamos obter respostas para esse questionamento devemos analisar e refletir sobre o papel do revisor de textos, bem como as questões relacionadas com autoria.

A REVISÃO E A PRÁTICA DO REVISOR TEXTUAL

O Conceito de Revisão Textual

Embora a revisão textual esteja inserida no processo de editoração, muitas são as divergências sobre o seu conceito em si. Conforme Guedes (2013),

- [...] a conceituação desse tema passa por caminhos diversos, a depender do autor lido, restringindo o trabalho com o texto

somente a análises linguísticas, ou estendendo essa compreensão ao campo da editoração, bem como o nome que dão do profissional que trabalha com o texto. (GUEDES, 2013, p. 3).

O fato de que os textos, de alguma forma, serão publicados e, assim necessitam passar pela revisão, não define na realidade o que é a revisão. Nem mesmo a que área pertence, considerando que profissionais graduados em diversas áreas podem atuar no campo da revisão.

Ademais, os textos a serem revisados surgem, também, das mais diversas áreas, sendo que os profissionais responsáveis por realizar a revisão não são, necessariamente, da mesma área a que o texto está inserido.

A revisão faz parte de um processo que culmina na publicação do texto, ou material que se revisa. A confusão em sua conceituação se dá devido às atividades inerentes em cada etapa. Inicialmente, ocorre a revisão linguística, mas existem também as revisões gráfica e temáticas. Os profissionais que trabalham em cada etapa acabam tendo suas tarefas mescladas ou acumuladas, muitas vezes em decorrência do funcionamento das próprias editoras, e a falta de denominação e conceituação acaba sendo diversificada. (GUEDES, 2013).

Para contribuir, Yamazaki (2007) diz que “editor, preparador, editor de texto e revisor — há séculos os conceitos se interpenetram e se complementam, o que dificulta a definição de quem é o editor de texto e do que ele faz.” (YAMAZAKI, 2007, p. 15). E, com isso, reafirma-se a falta de clareza no conceito.

No entanto, há de se concordar que revisar implica algumas mudanças no texto. Nesse sentido, Guedes (2013) resume que “o ato de revisar é um aperfeiçoamento do texto, uma reforma ao que foi escrito pelo autor, uma adequação que o torna acessível a um número maior de leitores e o revisor de textos é o profissional que promove essa nova organização textual.” (GUEDES, 2013, p. 6).

Dessa forma, para compreendermos melhor a função do revisor e seu papel diante dessa “reforma”, se faz necessário analisar alguns aspectos práticos dessa aplicação profissional.

O revisor textual

O revisor é o profissional que primeiro terá contato com o texto, com o material, ou com a obra a ser publicada e, a partir daí, poderão sugerir mudanças

e adaptações de ordem linguística, por exemplo. Nesse sentido, Yamazaki (2007) colabora informando que “podem-se distinguir, portanto, três etapas no trabalho de edição de texto: leitura, avaliação e interferência.” (YAMAZAKI, 2007, p. 8).

Essa característica de leitor que observa o texto, que faz suas ponderações de acordo com suas experiências de mundo e, ainda, que tem o importante papel de modificar aquilo que foge ao contexto é atribuído por alguns autores ao revisor de texto. No entanto, alguns conhecimentos adicionais são pertinentes a esses profissionais da área de revisão. Um deles é o domínio linguístico, pois “o revisor textual atua como suporte para o autor, suprindo sua falta de domínio em língua portuguesa.” (GUEDES, 2013, p. 7)

Ainda, é imprescindível que esse conhecimento vá além dos conhecimentos gramaticais e tenha alcance de conhecimento de tipo textual, estilístico e de registro, bem como o de variedades linguísticas.

Sendo assim, quando falamos em habilidades que ultrapassem os conhecimentos da língua trazemos para a discussão o que Salgado esclarece

De fato, estão em jogo práticas da ordem do discurso: a alteridade que se institui na composição da autoria, em torno do autor, trabalhando pelo texto dele, no texto dele, opera sobre a matéria linguística (opaca e heterogênea), em sua condição textual (una e inacabada), com base em modos de ler e interpretar (que são históricos). Observando esse trabalho, vemos que os sentidos se produzem não nesta ou naquela manobra, na substituição de uma palavra ou numa nova pontuação, mas no conjunto desses movimentos, com as coerções genéricas que lhes delimitam. (SALGADO, 2008, p. 536).

Outra percepção, também, atribuída aos revisores de texto é a de coenunciadores. Diante desse ponto, não podemos menosprezar a importância dos profissionais que trabalharão com o texto para que este esteja pronto para a circulação, pois muitas são as reflexões e debates a respeito de coautoria e propriedade intelectual dos autores.

Não podemos deixar de mencionar o papel relevante dos revisores de texto que podem consentir e, até mesmo, outorgar a preferência de algumas leituras a outras, fazendo com que o texto passe a integrar alguns discursos. Isso porque, o leitor lê algo e infere nisso as suas próprias leituras de mundo, suas experiências. Não seria diferente com o revisor, considerando que é o primeiro leitor daquilo que

se propõe a revisar, como já foi dito. A diferença é que o leitor, enquanto revisor pode alterar o texto, mas o leitor comum, não.

Isso instiga a pensar sobre a questão do *ethos* discursivo na revisão de textos, porque, se o revisor pode atuar como coenunciador e priorizar dessa forma qualquer leitura e discurso que tome como sendo o mais adequado, pode também, desvirtuar a figura do *ethos* dentro do texto, ainda mais quando nos deparamos com uma revisão de caráter duvidoso. Nesse sentido, é possível apreender que

[...] na materialidade linguística se constrói uma corporeidade evocada por um tom escolhido para enunciar, [...] ao considerar que o papel do leitor ultrapassa a simples identificação de uma voz fiadora. [...] há uma relação constitutiva entre fiador do *ethos* discursivo e coenunciador. [...] o revisor de textos parece trabalhar para legitimar o fiador, direcionando o interlocutor final a certo caminho de leitura: é em uma dada direção que se deve ir, é preciso manobrar nessa direção. (SOUZA, 2015, p. 62).

Aqui torna-se importante esclarecer que quando falamos em enunciação é possível perceber características de quem escreve e para quem se escreve. Essas características nem sempre refletem a imagem real do autor, mas sim, aquilo que se quer que seja apenas.

De acordo com Baptista, 2015, p. 370-371, também, entendemos que o *ethos* refere-se “especificamente à qualidade da interação que caracteriza grupos ou categorias sociais de pessoas numa dada sociedade.”

Dessa forma ao trazer tal definição para o âmbito da revisão textual, precisamos refletir, também, sobre possíveis consequências de más revisões que contribuem na alteração de características do enunciador e, por consequência, do *ethos* discursivo.

O REVISOR TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO

Diante do que foi exposto anteriormente, cabe aqui, pensar o revisor como aquele que participará do processo de fidedignação do *ethos* discursivo. Sabemos que as diversas etapas do processo editorial também envolvem diversas pessoas, começando pelo revisor de textos. Por isso, Sousa (2015) afirma que “em meio

ao tratamento editorial de textos, há um jogo entre o lugar de autor e o lugar de coenunciador editorial.” (SOUZA, 2015, p. 60).

O autor do texto cria sua obra e através dela cria, também, uma imagem a ser transmitida. O revisor, por sua vez, será o responsável por manter ou desconstruir essa imagem através de seu trabalho e de suas leituras. Pensando no revisor como coenunciador que garantirá a transmissão de uma imagem do autor aos leitores, não podemos deixar de pensar também no importante papel que esse profissional tem em suas mãos, considerando o fato de que um deslize de interpretação e leitura poderá arruinar a obra em questão e fazer com que os leitores tomem rumos de leituras diferentes daqueles propostos pelo autor.

A importância da leitura, já destacada, se torna evidente quando o revisor conhece e sabe realizar leituras pontuais para fidelizar o *ethos* discursivo do autor através de seu ofício. Esse trabalho de leitura se dá através das cenas da enunciação, que serão responsáveis por contextualizar os discursos. Portanto, “o revisor de textos, para desenvolver seu trabalho de leitura profissional, precisa considerar as cenas da enunciação, para que seja capaz de interferir no texto adequadamente, ou seja, considerando a identidade de uma dada comunidade discursiva.” (SOUZA, 2015, p. 69)

O contexto é algo a que os revisores devem estar muito atentos. Em uma revisão é essencial saber sobre o que se escreve, mas ainda mais importante é saber para quem se escreve. Estando isso claro, o revisor começa adentrar, de forma prática, nas conceituações teóricas que dizem respeito ao discurso e seus por menores como enunciação, enunciado, etc.

Portanto, fica ao encargo dos revisores textuais transformar os textos que leem em textos de boa qualidade para que os leitores não venham desconsiderar o ato da leitura por não entenderem algo que o autor quis expressar, ou, pelo texto não ter a fluidez necessária para se avançar na leitura. Essa ideia fica clara ao compreender que

[...] os revisores precisam posicionar-se como consumidores dos textos. Eles analisarão se os textos dizem tudo o que deve ser dito por si só ou se precisarão de explicações por parte dos autores. [...] Os leitores conhecerão o conceito de mundo dos autores, suas ideologias e seu estilo, ao entrarem em contato com os textos e, às vezes, estão em busca justamente desses itens e de alguém com capacidade de raciocínio que os fascinem. [...] Os revisores textuais podem contribuir

para que os leitores tenham fascínio pelos textos, ao invés de repudiá-los. (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 13, 14).

No entanto, a importante atribuição dos revisores impõe certos limites para que a revisão não extrapole as fronteiras da autoria. Esse ponto rende grandes debates. A questão da autoria é algo que por muitas vezes traz ao trabalho dos revisores certas dificuldades e constrangimentos. De um lado, os revisores tentando desempenhar seu papel inferindo ao texto todas as possibilidades de interpretação do público. De outro lado, os autores que apegados a sua produção não aceitam o trabalho dos revisores por receio de que sua obra seja “traiada” pelo poder das palavras.

Aqui vale trazer à discussão elementos que definam a situação de autoria. Baseado em Foucault, Flores, 2008, p. 256, afirma que “autor é aquele a quem se pode, e deve, atribuir a posição de fundador de uma discursividade”. Nesse sentido, o autor inicia um discurso que só pode ser entendido e concluído pelo outro, que aqui é o leitor. O revisor é, portanto, a pessoa que antecede o leitor e infere as ideias do leitor antes que este o faça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica claro que o papel do revisor de textos vai além do imaginado, não se detendo apenas em correções gramaticais, mas sim, de algo mais complexo que diz respeito à cena enunciativa a que os textos pertencem.

É possível afirmar que, por seu caráter de coenunciador, o revisor pode influenciar na construção do *ethos* discursivo e alterá-lo, se não observar o contexto a que o texto está inserido.

Os conceitos relacionados ao *ethos* discursivo, bem como aos principais teóricos que debatem sobre o tema, foram de extrema importância para conhecermos mais sobre o assunto.

A reflexão sobre a prática de revisão textual relacionando-a com conceitos da enunciação proporcionou a discussão do revisor como coenunciador e sobre a possibilidade de influência através da revisão.

Assim, de maneira indutiva e à luz das percepções acerca dos conceitos debatidos e explanados ao longo deste capítulo, foi possível assimilar qual é o papel do revisor textual, tanto no processo de editoração, como dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 4 ed, 2000.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2 ed, 2006.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 5 ed, 2012.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **O sujeito na semiótica narrativa e discursiva**. Todas as Letras (São Paulo), volume 9, n. 1, p. 24-31, 2007.
- FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, singularidade e autoria. *In: Múltiplas faces da Autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- GUEDES, Letícia Figueiredo. **Revisão de textos**: conceituação, o papel do revisor textual e perspectivas do profissional do texto. UNB: Brasília, 2013. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/7265?mode=full>>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b. p. 11-30.
- MARTINS, Maria Silvia Cintra. **Ethos, Gêneros e Questões Identitárias**. D.E.L.T.A, 2007.
- PASSOS, João Augusto de Oliveira; SANTOS, Maria Lino dos. **Leituras, Revisão textual eu revisor**. Revista Anapolis Digital: GO, 2011.
- SALGADO, Luciana Salazar. **O autor e seu duplo nos ritos genéticos editoriais**. Revista Eutomia, ano 1, n. 1, 2008.
- SOUZA, Luciana Rugoni. **O imaginário do revisor de textos nos ritos genéticos editoriais**. São Carlos/SP: UFSCar, 2015.
- YAMAZAKI, Cristina. **Editor de Texto**: Quem é e o que faz. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 2007.

CAPÍTULO 17 - RELAÇÕES LEXICAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRUPOS MINORITÁRIOS: UM ESTUDO A PARTIR DO NÓDULO ÓDIO EM UM *CORPUS* DE TEXTOS MIDIÁTICOS

Taiane Silvério Camilo⁵⁴
Cláudio Márcio do Carmo⁵⁵

INTRODUÇÃO

Este capítulo fundamenta-se no quadro teórico-metodológico tridimensional da Análise Crítica do Discurso (ACD), proposto por Norman Fairclough (2001). Alia-se também à Linguística de Corpus, conforme Sinclair (2001), para o estudo de *corpus de pequena dimensão*.

A escolha da ACD neste trabalho se deu pela preocupação com três práticas de linguagem em seu quadro analítico: prática textual (ligada aos mecanismos de construção textual), prática discursiva (ligada ao processo de produção, distribuição e consumo do texto) e prática social (para refletir sobre as relações de poder, ideologias e conflitos por hegemonia).

O objetivo principal é elencar e analisar os grupos sociais minoritários representados em textos midiáticos. Para análise, elegemos como categoria as *relações lexicais* construídas com e a partir do *nóculo* de pesquisa *ódio*, servindo de base para avaliação das relações de poder envolvidas de forma tensiva e odiosa.

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E LINGUÍSTICA DE CORPUS COMO APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (2001), traz um quadro teórico-metodológico que considera a importância da análise linguística como um

⁵⁴ Mestranda em Letras (UFSJ/CNPQ). CV: <http://lattes.cnpq.br/3843422782547425>

⁵⁵ Professor Associado de Linguística e Língua Portuguesa (UFSJ) e Pesquisador do CNPq. CV: <http://lattes.cnpq.br/3999334958306911>

método para o estudo da mudança social. O discurso é proposto como o uso da linguagem como prática social em que a linguagem e a sociedade são moldadas de forma constitutiva. Essa abordagem possui um caráter tridimensional em que o discurso é analisado sob o viés das práticas textual, discursiva e social.

A Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (2001), traz um quadro teórico-metodológico que considera a importância da análise linguística como um método para o estudo da mudança social. O discurso é proposto como o uso da linguagem como prática social em que a linguagem e a sociedade são moldadas de forma constitutiva. Essa abordagem possui um caráter tridimensional em que o discurso é analisado sob o viés das práticas textual, discursiva e social.

A prática textual preocupa-se com a análise dos elementos linguístico-discursivos. Parte-se da ideia que a escolha de determinado vocabulário ou determinada forma gramatical, bem como o modo como a construção de uma estrutura textual é ordenada implica uma razão social e um posicionamento ideológico.

A prática discursiva é constitutiva no sentido de que o discurso é visto como um ato que tem o poder de reproduzir, mas também transformar a sociedade. Essa prática envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual, enfatizando que os três aspectos são importantes para a repercussão e interpretação do texto.

Por fim, temos o discurso como prática social, pondo-se em evidência as relações de poder, a ideologia e a hegemonia. Para Fairclough (1995, 2001), o discurso é ideológico, pois alimenta principalmente uma ideologia dominante enraizada que pode ser percebida de forma naturalizada nos discursos, a exemplo do midiático. Nesse sentido, as ideologias são entendidas como “significações/construções da realidade (...) que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Sem uma reflexão crítica, os indivíduos tendem a adotar posturas e ideologias que lhe são impostas. Por isso, as mudanças sociais, discursivas e culturais não são transparentes. Os indivíduos, muitas vezes, não estão conscientes das relações de poder e é nessa perspectiva que o método crítico torna-se necessário, a fim de demonstrar conexões e causas ocultas, implicando uma intervenção num *status quo* de desigualdade.

Como veremos adiante, a partir dos dados, é possível perceber a forte presença de uma ideologia dominante, que traz visões e pensamentos preconceituosos em relação

aos variados grupos minoritários, sendo que alguns são mais atingidos que outros. Nesse aspecto ideológico, também estão presentes as questões ligadas à hegemonia na forma de luta, pois esta é, conforme Fairclough (2001, p. 122) explicita a partir do pensamento de Antonio Gramsci, um “equilíbrio instável”.

Desse modo, por meio das considerações teóricas apresentadas anteriormente, podemos afirmar que o principal objeto de interesse da Análise Crítica do Discurso é o aspecto discursivo da mudança social, em que o discurso é imprescindível por se tratar de um instrumento de dominação, mas também de transformação e mudança. Nas palavras de Magalhães (2004, p. 28), “(...) a teoria social do discurso pode ser considerada revolucionária e ideológica – por pretender transformar as relações de dominação existentes em outras e, nesse sentido, originar práticas discursivas que sustentem essa transformação”.

Fazendo uso da interface entre ACD e Linguística de Corpus, Magalhães (2004) propõe o estudo de palavras socialmente relevantes por meio do uso de *corpus*, como fornecedoras dos dados para a análise crítica do discurso. É dessa forma que este trabalho busca subsídios na Linguística de Corpus, conforme proposta por Sinclair (2001), em que o *corpus* selecionado auxiliará no fornecimento de dados para uma análise em que, por ser confiável e reduzido, a intervenção do pesquisador pode se dar desde o início, por isso, o uso do *corpus de pequena dimensão*. Seu uso amplia a variedade e quantidade de textos e práticas analisadas, possibilitando realizar uma análise linguística quantitativa em face do nódulo *ódio*. Conforme enfatiza Carmo (2018, p. 108), esta é “uma forma de combinar técnicas qualitativas e quantitativas que não precisam estar, necessariamente, uma contra a outra”.

Nosso corpus é composto dos 100 primeiros textos disponíveis para coleta no sítio de pesquisa *Google* em que o nódulo *ódio* estava diretamente associado a algum grupo minoritário. Minoria foi definida a partir de Carmo (2016, p. 205) o qual explica que ela se define por uma particularização dentro de um agrupamento generalizado pela indeterminação de traços, que indicam um padrão de suposta normalidade, considerada majoritária em relação a outro grupo. A partir disso, realizamos um levantamento dos grupos sociais que estão constantemente representados de maneira odiosa, e abordamos as questões ideológicas e hegêmônicas subjacentes, as formas de pensamento e crença que as sustentam.

Para o levantamento dos dados quantitativos, utilizamos o programa *Ant-Conc* (ANTHONY, 2014), que disponibiliza ferramentas gratuitas para a análise de *corpus*. As ferramentas para o desenvolvimento desse trabalho foram as seguintes:

- (1) *Concordance*: para produção de listagens de concordância, padrões de colocados e relações lexicais;
- (2) *Keyword List*: para listar o nódulo da pesquisa e seus elos;
- (3) *Clusters/N-Grams*: para demonstrar os grupos constituídos, ou seja, a recorrência do nódulo *ódio* ligado a determinada palavra específica;
- (4) *Word List*: para observar especialmente a frequência das palavras.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes passos metodológicos:

- (1) coleta do *corpus* – via *internet* – dos 100 primeiros textos disponíveis no sítio de pesquisa *Google* em que o nódulo *ódio* estivesse ligado a algum grupo minoritário;
- (2) produção de tabela de frequência da palavra *ódio*;
- (3) confecção da lista de concordâncias com a palavra *ódio* para análise das relações lexicais e contextuais construídas;
- (4) listagem dos grupos lexicais constituídos para verificação de algum possível padrão do qual a palavra *ódio* participava;
- (5) confecção de dois gráficos contendo dados relacionados aos grupos minoritários com maiores frequências quando associados ao nódulo *ódio*;
- (6) busca das principais relações lexicais formadas com a palavra *ódio* para a construção de representações sociais das minorias;
- (7) análise da prática discursiva;
- (8) análise da prática sociocultural.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Enfoque na prática textual

O *corpus* contém um total de 75.296 ocorrências de palavras, distribuídas em 100 textos, sendo que, dessas palavras, há 700 ocorrências do nódulo *ódio*, tratando-se de aproximadamente 0,93% do número total que compõe o *corpus* como um todo.

Esses dados mostram que nódulo *ódio* é significativo para a teia relacional de discursos nos textos e que a mídia está constantemente elaborando textos que abordam esse tema como um tópico importante. Porém, a ampla abordagem deste tópico não pode ser considerada positiva, devido à sua própria prosódia semântica advinda de sua associação a algo negativo e pejorativo, reforçando uma visão violenta e preconceituosa. Ainda, constatamos também que o nódulo *ódio* não esconde a visão assimétrica existente em nossa sociedade ao demarcar as minorias por associação a um pensamento excludente e constantemente ligá-las a ataques e violências físicas e simbólicas.

Por meio da ferramenta intitulada *Clusters/N-Grams*, percebemos a recorrência do nódulo *ódio* ligado a outros termos e traçamos uma relação entre os grupos nominais constituídos e variados problemas sociais, como se pode ver nos seguintes grupos: *Ódio na internet*, *Ódio e violência*, *Ódio e discriminação*, *Ódio e intolerância*, *Ódio e extremismo*, *Ódio entre culturas*, *Ódio contra minorias*, *Ódio de classe*, *Ódio e ataques*, *Ódio e nojo*, *Ódio no Brasil*, *Ódio na Alemanha*, *Ódio no país*, *Ódio termina mal*, *Ódio às políticas*, *Ódio ao outro*, *Ódio aos diferentes*, *Ódio e guerra*, *Ódio em propagandas*, *Ódio virar xingamento*, *Ódio às diferenças*, e *Ódio, raiva, intolerância*.

Podemos perceber a grande ligação do ódio com extremismos e sentimentos negativos (*violência, intolerância, ataques, guerra, xingamento, raiva, nojo*) que acarretam problemas sociais, como a discriminação, o aumento da violência, da intolerância e guerras. E também temos que o ódio está, na maioria das vezes, relacionado às diferenças, sejam elas sociais, culturais ou étnicas, mas sempre o ódio ao diferente de um suposto padrão social, cultural e historicamente construído.

Observamos a presença do cluster “ódio na internet” em que a disseminação do ódio está diretamente associado à internet como meio propagador, visto que este é também um meio rápido de transmissão de informação e que abrange uma grande quantidade de indivíduos rapidamente, uma faceta da prática discursiva muito útil em termos de distribuição e consumo de textos.

Ainda, o cluster “ódio contra minorias” está presente de um modo muito significativo, conforme fragmento adiante, que aborda a preocupação da naturalização do discurso de ódio nas mídias presentes na sociedade.

(1) Não estou preocupada apenas com o **cultivo**, mas com o **culto** ao ódio. Houve um cultivo de ódio no sentido de plantar **ódio contra minorias**, de construir minorias de forma

odiosa. E cultivo do ódio no sentido de culto mesmo a esse ódio, porque em determinado momento parecia que era **bom** odiar, **legal** odiar, para uma parte da população parecia que era **venerável e justo** odiar. (UOL, 2018, grifo nosso).

No referido fragmento, é importante notar a opinião da produtora do texto, conforme marcação de gênero gramatical. Desmonstrando especialização, dado o vocabulário e conteúdo, ela aborda com precisão o modo como a sociedade atual está marcada pela naturalização do discurso de ódio. A presença dos adjetivos negritados reforça as escolhas lexicais que representam uma forma de significar o ódio como uma “prática positiva”, mas que precisa ser combatida (*parecia que era bom...*). Ainda, ressalta a construção do discurso de ódio especialmente contra grupos minoritários.

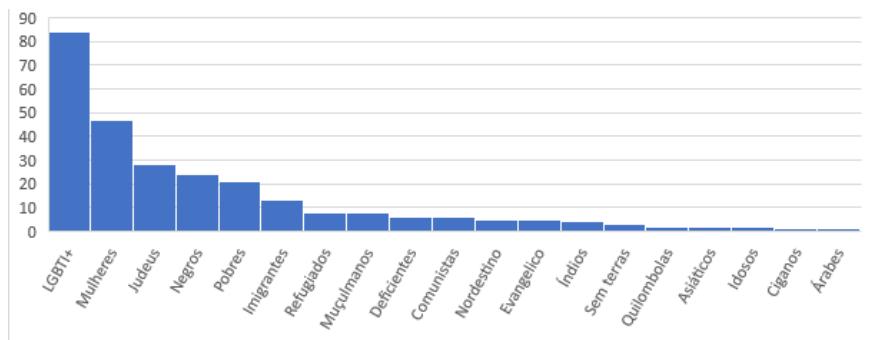
A escolha das palavras “*cultivo*” e “*culto*” em contraste e distinção uma da outra pode ser considerada um modo de significação paradoxal que consolida a posição ideológica construída no texto. O cultivo e o culto possuem significados distintos. O cultivo pode ser visto como uma forma de manter, cultivar e reproduzir o discurso odioso em nossa sociedade, já em relação ao culto ao ódio, tem-se que há uma veneração, admiração ao ódio, posto como positivo.

Os clusters formados com o nódulo de pesquisa ódio em associação a grupos minoritários foram os seguintes: *Ódio às mulheres*, *Ódio a imigrantes*, *Ódio aos nordestinos*, *Ódio contra muçulmanos*, *Ódio de pobre*, *Ódio a gay*, *Ódio a refugiados*, *Ódio ao outro*, *Ódio aos diferentes*, *Ódio aos lgbs*, *Ódio aos pobres*, *Ódio contra gays*, *Ódio contra imigrantes*, *Ódio contra judeus*, *Ódio contra lgbi*, *Ódio contra mulheres*, *Ódio contra transexuais*, *Ódio dos evangélicos*, *Ódio estritamente nazista*, *Ódio às diferenças*.

As relações lexicais deixam claro que o ódio tem uma direção em nossa sociedade, pois está ligado a diversos grupos, mas todos minoritários. Mais uma vez, constatamos que o ódio possui uma relação com as diferenças. Nesse caso, aos pobres, às mulheres, aos imigrantes, aos negros, aos gays e também a outros grupos minoritários que são postos como inferiores ou diferentes.

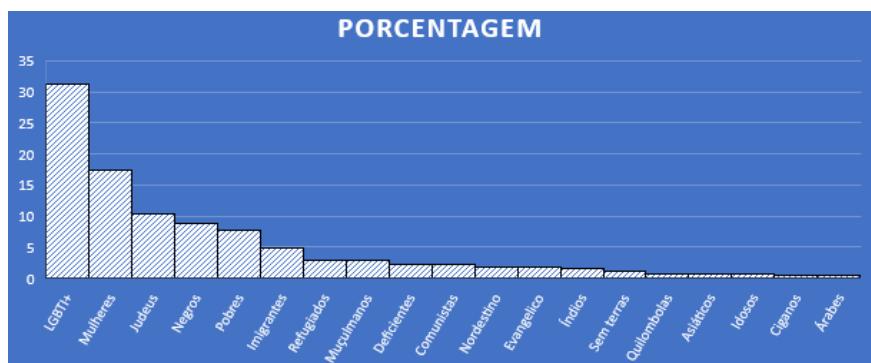
Com base nas relações lexicais construídas a partir do nódulo *ódio*, fizemos um levantamento dos grupos sociais nos textos. Os gráficos a seguir trazem os grupos minoritários presentes e associados ao nódulo ódio de maneira quantitativa.

Gráfico 1: Grupos minoritários e a quantidade da frequência de associações ao nódulo *ódio*.



Fonte: os autores.

Gráfico 2: Grupos minoritários e a porcentagem da frequência de associações ao nódulo *ódio*.



Fonte: os autores.

Esses gráficos permitem observar a frequência dos grupos minoritários quando associados ao nódulo *ódio*. O que fica em evidência é que, quando o assunto é ódio, o grupo minoritário que possui a maior frequência associativa é o grupo social de LGBTI+, tratando-se de 30% em relação ao total do *corpus* analisado. Logo em seguida, apontam as mulheres também com um alto índice de frequência, uma faceta do sexíssimo e do machismo ligada ao diferente como adversário e alvo.

Enfoque na prática discursiva

A análise da prática discursiva visa a observar os aspectos da produção, distribuição e consumo dos textos em geral. Em nosso caso, a produção é em larga escala e é capaz de abranger e atingir todos os tipos de públicos, visto que o *corpus* selecionado inclui uma grande variedade de gêneros textuais. Há a presença de reportagens, notícias, cartas, páginas em *blog*, depoimentos e muitos outros, que permitem uma circulação e uma abrangência maior, capaz de atingir todas as esferas sociais. A distribuição desses textos também contribui para garantir a variedade do público. Os textos estão disponíveis na *internet*, um meio que viabiliza e facilita o acesso, gerando um consumo massivo.

Em outras palavras, há uma mescla de diversos e diferenciados gêneros textuais, que gera uma abrangência maior de públicos, a serem potencialmente alcançados. O gênero mais presente no *corpus* foi a reportagem, que busca retratar de forma mais objetiva e clara a temática a ser divulgada. Na maioria das vezes, traz uma linguagem acessível e facilitada visando à apreensão de todos. Do ponto de vista interdiscursivo, temos um discurso central heteronormativo e branco em relação a outras possibilidades que constituem os grupos vulneráveis, sendo mais preponderantes os sexista, machista e patriarcal no que tange às mulheres e ao grupo LGBTQ+ e o racial no que tange aos negros.

Em relação à distribuição, pelos textos estarem disponíveis na *internet*, há a garantia de um público variado e distribuição rápida e acessível. Por fim, o consumo pode ser considerado massivo pela facilização do acesso ao conteúdo proposto. Há que se ressaltar ainda que os textos de divulgação de crimes de ódio endossam e mostram o impacto que o discurso de ódio tem no contexto atual, o que pode ser visto em grande parte dos textos nos quais o ódio está associado a violência.

Enfoque na prática sociocultural

A análise da prática sociocultural aborda a questão da ideologia e da hegemonia contidas e apontadas nas práticas discursivas e textuais. Nesse sentido, podemos destacar que o preconceito e a intolerância às diferenças minorias são os maiores propulsores que acarretam o ódio, como fruto de uma ideologia dominante ligada a uma suposta normalização social que ataca e repele o diferente.

Esse preconceito é cultural e histórico, um estigma carregado pela sociedade e sustentado por uma ideologia dominante ligada às instituições de poder, especialmente a partir de uma visão heteronormativa e racista. Essa ideologia busca sustentar as posições de poder, lutando pela manutenção de um *status quo* que vê na diversidade e na diferença grandes empecilhos, o que leva à rejeição de tudo que não está dentro dos “padrões” impostos que criam um efeito de que há um “normal”.

Um exemplo pode ser dado em relação aos negros, a partir da ideologia racista que os coloca como inferiores às demais etnias e potenciais criminosos, como se pode ver no excerto (2):

- (2) Não é a primeira vez que a Casa dos Frios se envolve em polêmicas. Em 2017 o estabelecimento foi alvo de uma denúncia de **racismo** envolvendo um **cliente que era negro** e foi **confundido com um assaltante** ao tentar fazer uma compra para seu patrônio. A Polícia Militar foi chamada pelos funcionários. O caso foi denunciado nas redes sociais pelo empregador da vítima, que acusou a empresa de ter acionado a polícia **pelo fato de seu funcionário ser um negro**. Na época, o local emitiu uma nota pedindo perdão ao cliente e se desculpando perante toda a sociedade pernambucana. (OP9, 2018, grifo nosso).

Com isso, a violência se mostra como um problema que tem se propagado em associação com o ódio que se torna um êmbolo capaz de tirar algo da esfera ideológica, do pensamento e do discurso, para a esfera do comportamento (cf. CARMO, 2016). É isso que tem gerado interesse de pesquisadores, quanto ao discurso de ódio em redes sociais, onde as pessoas podem se “esconder” no anonimato de perfis falsos inclusive (cf. MERCURI; LIMA-LOPES, 2020).

De forma interligada, podemos citar a violência contra a mulher, que acomete de forma mais incisiva mulheres negras, fruto da discriminação e do preconceito racial e de gênero ao mesmo tempo.

E também a violência ao grupo LGBTI+, provindo da heteronormatividade. Ou seja, tudo que se distancia do suposto padrão é tido como uma prática condenável por pensamentos hegemônicos e ideologias dominantes que exercem grande influência na sociedade. O fragmento a seguir aborda com clareza e com dados numéricos o crescimento de crimes odiosos contra o grupo citado:

- (3) **Crimes de ódio contra gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros** tiveram um **aumento** de 28% na Inglaterra e no País de Gales, de acordo com dados divulgados na última terça-feira pela polícia. Entre 2017 e 2018, foram registrados 11.638 crimes de ódio com base na orientação sexual (contra 9.157 entre 2016 e 2017), e 1.651 crimes contra trans-

gêneros (enquanto no período anterior, foram 1.248). O total de crimes, registrados até o fim de março, foi de pouco mais de 13 mil. (O GLOBO, 2018, grifo nosso).

Analisando o próximo fragmento, podemos perceber que o produtor do texto traz uma distinção entre *indignação* e *ódio*, trazendo a tensão de diferentes discursos à tona. Aqui, é possível tecer uma comparação entre o potencial transformador da indignação com o potencial transformador do discurso. A indignação é capaz de impulsionar uma mudança, buscando uma perspectiva melhor para a sociedade do mesmo modo como o discurso é também capaz de provocar esta mudança social e cultural, o que pode ser feito em aliança.

- (4) A **indignação** em relação à nossa sociedade deve constituir-nos como seres políticos, como seres capazes de **lutar por mudanças**, como seres humanos **insatisfeitos** com tanta **desumanidade**. Mas não nos confundamos: indignação não significa ódio. A indignação impulsiona transformações necessárias. O ódio, não. São sentimentos muito distintos e com consequências muito diversas. Tendo isso em mente, preocupa-me perceber que uma parte da sociedade brasileira vem hoje apostando suas fichas nas possibilidades de **salvação da pátria** por parte de um candidato que é a **síntese máxima do ódio**. Achando feio o que não é espelho, o Narciso de nossos tempos **odeia todas as mulheres**, declarando que elas merecem ganhar menos do que os homens. **Odeia todos os negros**, dizendo que foram eles que se **autoescravizaram** e são os **responsáveis** por suas próprias mazelas. **Odeia os homossexuais**. Odeia todos aqueles que assumem posições políticas diferentes às suas, dizendo em alto e bom tom que é a favor da **tortura** e tecendo louvores à ditadura militar e ao General Ustra, um dos representantes máximos dessa forma de governo. (CARTA CAPITAL, 2018, grifo nosso).

É importante salientar que a luta por mudanças destacada no fragmento se dá principalmente por causa da desumanidade. A escolha dessa palavra retrata a posição do produtor textual, visto que desumanidade é algo cruel, é uma selvajaria, uma atrocidade ao respeito que precisamos ter com o outro para o bom convívio em sociedade. O fragmento associa o ódio a três minorias: mulheres, negros e homossexuais, que podem ser consideradas as mais vulneráveis e fragilizadas, além de serem as mais violentadas.

A dimensão política aparece na crítica feita a um candidato que ganha visibilidade, pelo aumento de sua popularidade, mas possuidor de uma visão de mundo odiosa. Por isso, podemos contrastar “a salvação da pátria” com a “síntese máxima do ódio”. Não há como salvar a pátria através do ódio, a salvação é totalmente oposta ao ódio. E o apoio a um candidato síntese máxima do ódio torna-se incoerente com o objetivo de salvar a pátria, a qual requer inicialmente uma transformação do discurso, não mais sustentando

o discurso odioso, mas sim aquele que respeita as alteridades. A partir disso, vemos que a influência dos diferentes discursos sobre os indivíduos é tão intensa que o incoerente pode se tornar palatável onde o ódio pode ser visto como a salvação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que o nódulo desta pesquisa, a palavra *ódio*, pode ser considerado relevante para compreensão de fenômenos sociais de violência e exclusão, visto que é abordado com frequência nos discursos na mídia, por estar associado a diversos problemas sociais no contexto atual. O ódio é tido como um impulsionador para crimes, massacres, mortes, guerras, dentre outros, o que reforça cada vez uma visão assimétrica e preconceituosa em nossa sociedade.

Por meio da análise realizada, pudemos perceber que as representações sociais dos grupos minoritários em nossa sociedade ainda está constantemente relacionada ao ódio e marcada de um modo pejorativo, preconceituoso e discriminatório nos discursos midiáticos. Foi possível notar que as escolhas das palavras sinalizam a reprodução de assimetrias sociais e reforçam ideologias dominantes e excludentes.

Também foi possível fazer um levantamento das minorias mais atingidas quanto ao discurso de ódio, a partir das relações lexicais estabelecidas na prática textual, especialmente pelo estabelecimento de associações com palavras de teor negativo.

Pudemos destacar, também, a naturalização do ódio na sociedade, marcado por um discurso ideológico preconceituoso e que não respeita as alteridades dos indivíduos: um estigma que vem sendo carregado há anos, refletido em nossas relações sociais e culturais. Contudo, há também a presença de poucos discursos que procuram e iniciam a transformação discursiva necessária, marcados por um discurso mais humanista, que incentiva o respeito às diferenças e ao próximo, contrapondo-se às ideologias dominantes em que os pensamentos excludentes e preconceituosos prevalecem acima do respeito, reforçando um ódio desnecessário ao diferente.

Dessa forma, é essencial que haja uma mudança discursiva a fim de acarretar uma mudança social, cultural e comportamental. É preciso incentivar os discursos humanistas, buscando desfazer o construto odioso presente em nossa sociedade em favor de uma concepção mais respeitosa, que saiba valorizar as alteridades que constroem a nossa sociedade, como uma forma de exclusão de pensamentos discriminatórios e preconceituosos. O discurso possui um potencial transformador incrível

e é uma prática dialética, ou seja, a prática discursiva pode reproduzir a sociedade, mas também transformá-la. Essa transformação deve ser positiva, enaltecedo concepções respeitosas e promovendo tanto a dignidade humana quanto a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, Laurence. AntConc (Versão 3.5.8) [Software de Computador]. **Tóquio, Japão: Universidade de Waseda**. 2019. Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.
- CARMO, C. M. **Uma análise crítica dos discursos sobre o sincretismo em mídia impressa: um diálogo com as Ciências Sociais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. London: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.
- MAGALHÃES, C. M. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. especial, 2004. p. 35-60.
- MERCURI, K. T.; LIMA-LOPES, R. E. Discurso de ódio em mídias sociais como estratégia de persuasão popular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 1216-1238, 2020.
- SINCLAIR, J. M. Preface. In: GHADESSY, M.; ROSEBERRY, A. H. R. L. *Small corpora studies and ELT: theory and practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001. p. VII-XV.

SEÇÃO 2

ESTUDOS LITERÁRIOS

CAPÍTULO 18 - AS PECULIARIDADES E A SENSIBILIDADE DO TEXTO POÉTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA EFUSIVA

Josefa Lieuza Leite⁵⁶
Maria Edileuza da Costa⁵⁷

INTRODUÇÃO

A familiaridade com o texto poético é pouco presente na vida das pessoas, muitos têm o seu primeiro contato quando ingressa na escola; porém, este contato tende a desaparecer ao sair das instituições escolares, haja vista a finalidade de o texto poético ser valorizado nas instituições escolares apenas como atividade voltada para nota; contudo, a satisfação da leitura de poemas depende da forma adequada de como incentivar a leitura no cotidiano das aulas de língua portuguesa.

Levando em consideração que são várias as expressões de falta de interesse sobre a falta de entusiasmo dos educandos para ler. O que colocar em prática nas aulas de língua portuguesa que faça com que o discente se sinta atraído para ler no dia a dia em sala de aula, deixá-lo mais próximo do texto, a exemplo do poético, resgatando o prazer pela leitura?

O poema expresso por meio da linguagem tem um imenso potencial significativo de emoção e impressão para o leitor, pois este fenômeno poético leva o leitor a pensar por imagens. Para tanto, este gênero textual organiza as suas produções com recursos de linguagem empregando a palavra como um canal de comunicação com o intento de reinventar a realidade sem tirar a caracterização da sua finalidade artística.

Quanto à metodologia, “[...] uma das necessidades da pesquisa qualitativa é especificar o objeto indicado.” (FLICK, 2009, p. 357). Assim sendo, a pesquisa qualitativa estabelece fundamentos que possibilita expandir as ideias expandidas sobre o texto poético. A pesquisa bibliográfica circunscreve como primordial, tendo em vista

⁵⁶ Doutoranda em Letras (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/3731585062405405>

⁵⁷ Pós-doutorado (UESPI). Doutorado em Letras (UFPB). Professora visitante do Departamento de Letras Vernáculas – FALA (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/6508544664018104>

que “[...] a leitura bibliográfica é vital [...].” (DEMO, 1987, p. 24) porque “[...] se efetua tentando-se [...] adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, [...]” (BARROS; LEHFEL, 2007, p. 85) entre outros, destarte, esta técnica de pesquisa corresponde ao presente artigo.

Portanto, este trabalho tem como intento: a leitura de poemas; a aproximação do educando da poesia; sugestão de leituras de poemas, ilustrações, entre outras.

A RELEVÂNCIA DA LEITURA DE POEMAS E OUTROS CAMINHOS A SEGUIR

A leitura é uma operação cognitiva em que o leitor extrai o assunto de um texto a partir de suas percepções, sendo que para assimilar melhor o texto, o leitor pode utilizar-se de algumas técnicas que pode ser alterada devido as suas experiências de conhecimento do mundo. Nesse intento, é relevante considerar algumas estratégias para trabalhar, especificadamente, o texto poético, que inicia com o planejamento até as atividades finais, deixando nos discentes o gosto pela leitura, independentemente, de atividades escolares. Neste contexto, é imprescindível que os alunos despertem, no decorrer da escolaridade, o gosto pela leitura e o um universo que há para a ser descoberto por meio dela.

O texto poético configura norteado por aspectos específicos, cujo intento discursivo se alinha pela provação de sentimentos e emoções. O poema é um gênero textual constituído com imagens, sonoridade, ritmo, etc. A particularidade desse texto consiste na disposição das palavras em versos e estrofes o que diferencia do texto em prosa, devido haver uma primordialidade do escritor de transcender a linguagem literal e tão-somente informativa.

Em consideração ao exposto, algumas sugestões voltadas para o trabalho de leitura de poemas em sala de aula, como: incentivar, desinibir, reescrever, ilustrar, sugerir leituras, declamar, saraus, varal de poemas, encenação, etc; torna-se relevante, tendo em vista que “[...] o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos.” (GIOROTTO; SOUZA, 2010, p. 60); tendo como finalidade uma leitura prazerosa sem exigências voltadas para os aspectos gramaticais, visto que o ensino da leitura para os PCN’s “[...] é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como [...] tópicos

gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc.” (BRASIL, 1997, p. 37) e que afasta o educando de fazer leituras de poemas, independentemente, de atividades escolares. Porém, “Me parece óbvio que a concentração em categorias da gramática [...] não deixa tempo para a escola promover experiências com a leitura de romances, contos, crônicas, fábulas e, sobretudo, de poemas.” (ANTUNES, 2017, p. 89) afastando o encanto pela leitura e priorizando as atividades gramaticais. Neste aspecto,

As atividades em sala de aula, no ensino da língua, por vezes, desvirtuam inteiramente esse aspecto estranho e original da poesia, quando, por exemplo reduz o texto poético a um pretexto para a fixação de padrões silábicos ou de outras questões gramaticais, abstraindo da poesia o encantamento que ela é chamada a provocar. (ANTUNES, 2017, p. 88)

Neste cenário, o poema sendo utilizado como pretexto para atividades voltadas para a gramática retira o fascínio da leitura do texto poético. É evidente que “Ler poesia exige sentimento, emoção, [...]” (ANTUNES, 2017, p. 88) devido às ideias apresentadas irem ao encontro da subjetividade do indivíduo que ler. Assim, “A leitura de poemas, [...] não é uma leitura; é uma declamação, que deve ser feita em um ambiente de total concentração, para deixar o encantamento fluir. Por isso, uma vez ou outra, quem lê pode interromper a ‘declamação’ para exclamar: ‘Que coisa bonita!’” (ANTUNES, 2017, p. 88) e isso pode ser proporcionado no ambiente de sala de aula.

No empenho maior de trabalho,

As escolas terão realizado sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. Ele é o pressuposto de tudo mais. Quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo. Mas o que vejo acontecendo é o contrário. São raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvido nas aulas de estudo formal da língua. [...]. Vendem-se, nas livrarias, livros com resumos das obras literárias [...]. Quem aprende resumos de obras [...] aprende a odiar a literatura. [...] Sonho com o dia em que as crianças que leem meus livrinhos não terão de grifar dígrafos e em que o conhecimento das obras literárias não será objeto de exames vestibulares: os livros serão lidos pelo simples prazer da leitura. (ALVES apud ANTUNES, 2017, p. 89)

Ademais, realizar um trabalho com a poesia requer o cuidado desde a escolha dos textos, temáticas voltadas para determinada escolaridade. Por outro lado, “Ao analisar um poema, é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório. Nunca se pode perder de vista a unidade do texto a ser recuperada no momento da interpretação, [...]” (GOLDSTEIN, 2004, p. 06) uma vez que pode haver considerações distorcidas na análise realizada.

De forma singular, “Não há “receitas” para analisar e interpretar textos, [...] O próprio texto deve sugerir ao estudioso quais as linhas do seu trabalho. [...], mas, de certo modo é possível pensar-se em “técnicas” de análise que seriam uma espécie de auxiliar para o trabalho com texto.” (GOLDSTEIN, 2004, p. 06). Trabalhar com o texto poético requer criatividade na sala de aula, as possibilidades são diversas que pode partir de um exercício de desinibição, exposição oral acerca do gênero, leitura silenciosa ou declamação, entre outras.

Partindo de que uma “[...] análise de um texto poético deve basear-se em sua essência, não em sua forma (entendida como sinônimo de métrica).” (MOISÉS, 2007, p. 41), porque o texto não deve se limitar apenas a elementos formais de como está apresentado e sim despertar para outras atividades inerentes a ele.

O CARÁTER PLURISSIGNIFICATIVO E IMAGÉTICO DA LINGUAGEM POÉTICA

A linguagem do texto poético pelo seu aspecto plurissignificativo faz uso de diversos recursos, entre estes estão às imagens, recurso constituído pela aplicação das palavras, expressões e proposições no sentido figurado, ou seja, um significado divergente daqueles expostos no dicionário.

Nessa perspectiva, as figuras de linguagem são recursos que podem ser trabalhados no poema, indo por este caminho “[...] a palavra perde sua roupagem gramatical e lógica, [...]” (MOISÉS, 1997, p. 87) uma vez que pela beleza da construção do texto poético os seus significados fogem da literalidade das acepções do dicionário, devido “[...] a plurissignificação inerente ao poema, à soma das várias interpretações seria o ideal. (GOLDSTEIN, 2004, p. 06). Neste âmbito, “[...] a linguagem da poesia é essencialmente conotativa. Tudo isso significa que a palavra poética pode reduzir-se a seus componentes primários (os sons), a suas relações sinestésicas (a cor, o perfume, a musicalidade, a forma), ou a significações irrationais,

mágicas, [...]" (MOISÉS, 1997, p. 87) que é sentida pelo leitor ao realizar a leitura. Por conseguinte, "Palavras em estado de poesia superam as formas ordinárias de comunicação e, desviantes, percorrem as margens da nomeação convencional. Pois, como já disse Manoel de Barros, função de poesia é encantar palavras." (CADE-MARTORI, 2009, p. 115) e por desta incumbência a linguagem é o recurso que diverge o poema de outros gêneros.

Como se pode constatar, o gênero poema é abrangente devido a sua extensão imaginária por que vai além do significado que está exposto no dicionário, o texto poético cria e recria as palavras de forma que vai além das regras e determinações das normas da língua, a palavra

[...] produz efeito imagístico, seja ela a rigor de uma imagem ou não. Pois, quando empregadas poeticamente, as palavras evocam tal abundância de ideias e de sentimentos que, se consideradas à função que cumprem em outras formas de linguagem, podem ser consideradas imagísticas. (CADE-MARTORI, 2009, p. 103)

Nesse âmbito, a imaginação dos leitores vai além da leitura e da linguagem. Pelo efeito da leitura, reconhece-se que "Ler um poema é buscar sentidos [...]" (SORRENTI, 2009, p.19); e, externizar de diferentes maneiras, como: fazer um círculo de discussão, ilustrar, declamar, entre outras.

Muitos são os caminhos para trabalhar os textos literários, seja em prosa ou em poesia, contudo, "Embora os textos se diferenciem quanto ao tipo de função que cumprem, o texto poético é, pacificamente, admitido como uma especificidade funcional bastante particular. Seus padrões de realização situam-se numa ordem que muito o distancia dos textos de outras funções." (ANTUNES, 2017, p. 86). Isto posto, leva em consideração a singularidade do poema, visto que "[...] o texto poético é, eminentemente, arte. E toda arte, por definição, é uma idealização do real, o que significa que se move em um plano ideal, sem compromisso, com os limites da realidade concreta." (ANTUNES, 2017, p. 86) A mensagem do autor aproxima desta realidade, mas de forma significativa e com uma linguagem poética.

Sucede, no entanto que "[...] o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção de palavras não se faz apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro." (GOLDSTEIN, 2004, p. 05) que tem

tanta relevância como o seu significado. Uma boa organização das palavras consegue levar o leitor a identificar a música e a sonoridade à medida que vai lendo o texto.

Verifica-se que

[...] do discurso poético abre-se mão da linguagem objetiva, lógica, sistemática e unívoca dos textos informativos e dos livros didáticos. O texto poético inventa e reinventa as palavras, pode transgredir as normas oficiais da língua, criando ritmos e sonoridades inesperados. Enfim, constitui-se num discurso plurissignificativo que visa diferentes leitores, os quais podem chegar a diferentes interpretações, dependendo do modo como explora os conteúdos no poema. (SILVA, 2015, p. 64)

Nesse seguimento, o poema expande os “[...] significados dos textos. (SORRENTI, 2009, p. 125)” por meio da subjetividade do leitor, assim como pode “[...] descrever objetos, cenários, personagens; [...] representar simbolicamente uma ideia e expressar emoções por meio de postura, gestos e expressões das personagens. (SORRENTI, 2009, p. 130)” Assim, a percepção dos leitores “[...] vão suscitar novos sentidos, [...]” (SORRENTI, 2009, p. 130)” no poema que pode gerar várias interpretações, ou seja, diversas leituras.

O poema é cheio de significados, contudo para o leitor “[...] o poema nunca está lotado de sentidos [...] sempre cabe mais interpretação. [...]. Há sempre espaço para a atribuição de mais um sentido, [...]” (SORRENTI, 2009, p. 42) e esta especificidade faz parte da poesia. À vista disso, a leitura “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1988, p. 11). Logo, ler conduz o indivíduo leitor a saberes magnânimos que possibilita ao leitor a instrução e expansão dos seus conhecimentos.

A ILUSTRAÇÃO, UMA NOVA PERCEPÇÃO DE LEITURA NO TECIDO DO TEXTO POÉTICO

Uma das especificidades para trabalhar o texto é com a técnica de destemidez para que os educandos expressem suas ideias e emoções desenhando. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...]” (BRASIL, 1997, p. 37). E este é transposto para o papel quando se ilustra depois

da leitura realizada. Assim, no contexto de sala de aula, tanto a leitura quanto a ilustração “O responsável por determinar tais instruções é o professor, cujas ações, muitas vezes, ainda estão direcionadas para o trabalho de leitura do texto literário como pretexto para ensinar gramática [...]” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 52), em vista disso, o papel do educador como mediador é relevante para trabalhar outras perspectivas no texto poético.

Os discentes têm uma grande “[...] capacidade de maravilhar-se com [...] os não ditos dos versos [...]” (SORRENTI, 2009, p. 130) ” e podem dentro da sua subjetividade trazer uma significação externada na ilustração do poema lido.

Isto posto, em sala de aula, ocorre que “As produções livres são aquelas que nascem da vontade de exprimir algo, da criatividade envolvida pela imaginação [...]” (ANDRADE, 2014, p. 81) Sendo assim, a prática da ilustração em aulas de língua portuguesa trabalhando a leitura do texto poético torna-se prazerosa. Desse modo, o leitor por meio de desenhos transfere a imagem abstrata da leitura para a ilustração, concretizando a sua leitura no papel.

Com esta prática, “A criança pode exercer sua imaginação [...]” (SORRENTI, 2009, p.20) através da ilustração. Nisso, “[...] a leitura literária estabelece um elo entre o sujeito e o texto e, [...] o conhecimento se torna a ponte entre um e outro” (MARTINS, 2011). Sendo assim, o estímulo para a leitura de textos poéticos, para Marcus Vinicius Machado dos Santos (2006, p. 29) “[...] deve ser [...] um ato de prazer instigado desde a mais tenra idade por pais, professores e meio de comunicação, levando as crianças à ludicidade necessária a fim de que o gosto pela leitura esteja inserido naturalmente no cotidiano e jamais como obrigação.” Consequentemente, deve haver o incentivo no dia a dia em sala de aula pelo educador buscando procedimentos que leve o (a) s aluno (a) s a ler. Posto isso, “A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno.” (SORRENTI, 2009, p.52) e buscando diversos métodos para aproximar o texto poético do aluno, este sentirá encantado com este gênero textual.

Neste ínterim, “A poesia é uma maneira particular de pensar, a saber um pensamento por imagens [...]” (CHKLOVSKI, 1976, p. 39) E esta ideia diversifica de leitor para leitor. Neste aspecto, “O objetivo da imagem não é tornar mais próxima de nossa compreensão a significação que ela traz, mas criar uma percepção

mais particular do objeto, [...]” (CHKLOVSKI, 1976, p. 50) que no caso do texto poético depende da idealização de cada leitor.

Nessa atmosfera, é perceptível que “[...] os poemas [...] podem versar sobre os mais variados conflitos, estados de espírito e sentimentos.” (SORRENTI, 2009, p.14) e por este ângulo a leitura de poemas trazendo diversas temáticas gera sentimentos variados nos leitores, na medida em que “O poema apresenta condensadas as emoções e as ideias, projetadas em imagens associativas.” (SORRENTI, 2009, p. 14). Assim, não tem como separar a leitura da imagem que se obtém ao realizá-la.

Desta maneira, a poesia incorpora “[...] as atividades prazerosas e lúdicas [...]” (SORRENTI, 2009, p. 17) quando são postas em prática com este enfoque. A instituição escolar tem “[...] a tarefa de criar no aluno o gosto pela poesia.” (SORRENTI, 2009, p. 17) e não há necessidade de grandes eventos ou projetos para realizá-la, isso pode ocorrer no cotidiano, em sala de aula. Destarte, é significativo que o educador “[...] crie, na sala de aula, um clima capaz de assegurar ao trabalho de exploração do texto poético todas as possibilidades criativas, como os desenhos, os jogos visuais [...]” (SORRENTI, 2009, p. 20) entre outras tarefas.

Trabalhar com o aluno a ilustração dos poemas lidos aproxima mais o leitor do texto, tendo em vista que esta tarefa representa no papel a imagem que se obtém da leitura. Com tais considerações, “O dicionarista Celso Pedro Luft afirma que “imagem” é a representação de pessoa, coisa, etc., por meio de desenho, pintura, [...] e outros processos.” (SORRENTI, 2009, p. 43-44). Por meio da ilustração dos poemas os alunos reproduzem o que fica em abstrato quando é feita, apenas, a leitura.

A atividade pode ser realizada de forma viável como a distribuição de poesias para a leitura com autores e temas diversos, como: Cecília de Meireles, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Mário Quintana, entre outros, direcionadas tanto para o ensino fundamental I e II quanto para o ensino médio, desde que “Ao escolher um poema para ler na sala de aula, devemos fazer com critério. [...] prepará-lo com gosto, [...]” (SORRENTI, 2009, p. 72), e não considerar na distribuição a “[...] temática de um poema, por exemplo, deixa de respeitar os esquemas previsíveis das interações comuns.” (ANTUNES, 2017, p. 86) devido o tema que inequivocamente atendendo a idades específicas em sala de aula alcançará os resultados almejados.

Por vezes, “Cada leitura produz um poema diferente. Nenhuma leitura é definitiva [...]” (PAZ, 1984, p. 202) haja vista a imagem e a subjetividade que cada

leitor faz desta leitura. Assim, constrói-se por meio dos seus pensamentos significados diversos que podem levar em consideração o cotidiano do leitor, a sua realidade ou utopia. Dessa maneira, “A poesia é a ponte entre o pensamento utópico e a realidade, o momento da encarnação da ideia. (PAZ, 1984, p. 143) que flui por meio da leitura do texto poético. Sendo que “[...] a imagem é a verdadeira realidade.” (PAZ, 1984, p. 159) que expressa o que absolveu do poema.

A leitura sendo realizada com prazer e atenção “[...] em classe pode-se constituir como o primeiro passo para criar o gosto pelo texto poético.” (SORRENTI, 2009, p. 73) oportunizando a execução desta com o tempo necessário tanto para a leitura silenciosa, bem como fazer declamação, permuta de textos poéticos com os colegas, sugestões para a leitura dos textos lidos por cada um, possibilitando aos alunos oportunidades para dialogarem uns com outros acerca dos poemas para posteriormente realizar a produção visual, ou seja, ilustrar os poemas. Todas estas atividades são possíveis, porque a escola é o ambiente formal que o discente tem acesso a este gênero.

CONSIDERAÇÕES

O leitor do texto poético vai além dos vocábulos, porque tem um olhar que oportuniza criar imagens de forma livre da leitura realizada. Trabalhar de diversas formas os poemas faz com que os alunos recepcionem a poesia com mais prazer, concedendo a eles a liberdade de escolha temática entre muitos poemas.

O poema abre um leque de oportunidades para ser trabalhado em sala nas aulas de língua portuguesa, como: a realização de atividades de memorização, leitura literária, aspectos gramaticais, encenação, declamação, exposição de mural, etc. Sendo que a ilustração com base na leitura de poemas torna-o mais significativo, da mesma forma que otimiza para o discente a erudição da sua mensagem poética.

Logo, neste prisma, verificou-se que na poesia o seu nível artístico e fictício realizou-se em virtude da construção de sentidos e do procedimento de pensar por imagens, assim como ilustrá-las.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabiana. *A pedagogia do afeto em sala de aula*. 2. ed. Recife: Prazer de ler, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BARROS, Adil de J. Paes de; LEHFEL, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC / SEC, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a leitura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. *In: Teoria da literatura:* os formalistas russos. Porto Alegre, Globo, 1976. p.39-56 Disponível em: <http://www.eduardoguerreiroloso.com/A-Arte-Como-Procedimento-Chklovski.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2020.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, Sons e Ritmos.** 6. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da Leitura, à Literatura ao Letramento Literário:** a prática docente em foco. Presidente Prudente, 2011. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_kelly.pdf. Acesso em 11 de junho de 2020.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária.** São Paulo: Cultrix, 2007.

_____, Massaud. **A criação literária:** poesia. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

PAZ, Octávio. **Os Filhos do Barro:** do Romantismo à Vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Marcus Vinicius Machado dos. **A leitura como prática cotidiana e motivacional:** da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/462/579>. Acesso em 11 de junho de 2020.

SILVA, Vaneide Lima. Pelo direito à leitura literária: relato de um “Café com poesia”. *In: CARVALHO, Aluska Silva. (Orgs.). Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras.* Campina Grande: EDUFCG, 2015.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAPÍTULO 19 - GAIA, PROTAGONISTA DE TEMPOS CATASTRÓFICOS

Caroline Chads Cardoso da Silva⁵⁸

INTRODUÇÃO

Os monstros que criamos nunca estiveram tão próximos de destruir-nos quanto hoje em dia. Mudanças genéticas, interferências na natureza e a marca humana presente em praticamente tudo o que nos cerca dá aos seres humanos a falsa sensação de que somos o centro de tudo. A grande questão é justamente essa: não somos. Em nome do “avanço” e da “modernidade”, o homem tomou diversas atitudes ao longo dos séculos que terão (ou já têm) impactos significativos no planeta Terra. Todas essas possíveis consequências têm sido analisadas por diversos estudiosos, que chamam essa era de intensas mudanças globais de *Antropoceno*.

Não obstante, a literatura não poderia deixar de analisar essas tendências que a humanidade vem seguindo, buscando refletir sobre a grave crise ecológica em que nos encontramos, que põe em risco o futuro da espécie humana, tal qual a civilização como a conhecemos. E se antigamente, na era do *Holoceno*, vivíamos em um momento estável em relação ao nosso ecossistema, com uma atuação passiva do ser humano, na era do *Antropoceno* podemos perceber um ser humano mais ativo na relação com a natureza, buscando controlá-la e influenciando diretamente na destruição dela.

Por sua vez, o presente trabalho buscará discutir como a necessidade do homem de possuir a natureza está relacionada com a crescente instabilidade desta. Para tanto, deve-se entender a chamada intrusão de Gaia, definida por Isabelle Stengers, no livro *No tempo das catástrofes*, bem como sua relação com as marcas deixadas pelo homem na natureza. Além disso, serão analisados os eventos narrados em *The collapse of western civilization*, de Naomi Oreskes e Erik M. Conway, no qual temos um vislumbre de como ocorreu o colapso da civilização ocidental. No livro, as ações do ser humano para com o meio ambiente, especialmente a negligência que os humanos tiveram durante os últimos séculos, culminaram na quase extinção

⁵⁸ Mestranda em Literaturas Estrangeiras Modernas (UFF).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0867926164161791>

da humanidade. Na história, podemos ter uma ideia de como a resposta de Gaia poderia afetar nossa civilização, que não é capaz de impedi-la.

GAIA, INTRUSA INCONTROLÁVEL

Isabelle Stengers começa a narrativa do seu livro *No tempo das catástrofes* estabelecendo que estamos vivendo em tempos “estranhos” (STENGERS, 2015, p. 17). O capitalismo financeiro, “predador liberado de qualquer obrigação pelo ultraliberalismo” (STENGERS, 2015, p. 17) cada vez mais suga os recursos, energias e vida do nosso planeta. Não existem previsões de seus estragos, uma vez que as explicações para os acontecimentos surgem somente após estes se concretizarem. Como numa manobra tática, a história em função do progresso se escreve a cada dia mais em função da competitividade e da justificativa do crescimento econômico e da modernidade.

Contudo, segundo a autora, talvez essa era esteja chegando ao fim. Agora, devemos questionar aquilo que chamamos de desenvolvimento e prestar contas sobre tudo o que foi feito até aqui. Isso porque não estamos mais lidando somente com uma natureza passiva, mas, sim, com uma natureza que está desperta e pronta para seguir seu curso, custe o que custar. Uma natureza que é um organismo vivo, que vai além das respostas que a ciência pode prover, também chamada de “Gaia”.

Essa nomenclatura foi popularizada em 1970, quando utilizada para ilustrar os escritos do ambientalista James Lovelock sobre o nosso planeta. Gaia é dotada de uma história que não “depende” do ser humano. Pelo contrário, o ser humano é quem depende dela. Gaia é, portanto, única e absoluta, alheia às vontades exteriores: “deve ser reconhecida como um ‘ser’, e não assimilada a uma soma de processos [...]é dotada não apenas de uma história, mas também de um regime de atividades próprio” (STENGERS, 2015, p. 51).

Isso significa que os diversos anos de exploração desenfreada da natureza e seus recursos, juntamente com o consumismo e todos os hábitos tóxicos desenvolvidos pela humanidade terão consequências que não poderão ser amenizadas ou impedidas:

Em suma, estamos, nesta nova época, diante não apenas de uma natureza “que deve ser protegida” contra os danos causados pelos homens, mas também de uma natureza capaz de incomodar, de uma vez por todas, nossos saberes e nossas vidas. (STENGERS, 2015, p. 20).

Gaia é um “ser”, que vai muito além da força da natureza em si. Ela é incontrolável, absoluta e eterna. E o seu despertar mexe com a crença antropocentrista do ser humano de que ele próprio é eterno. Com o despertar de Gaia, ele percebe que sua existência e suas atitudes são meros obstáculos a serem transpassados por ela. Mas se engana quem infere a ela uma motivação vingativa. Pelo contrário. Gaia não age por vingança, ela é simplesmente indiferente ao ser humano. Segundo Stengers, “Nomear Gaia como “a que faz intrusão” é também caracterizá-la como cega aos danos que provoca, à maneira de tudo o que é intrusivo”. (STENGERS, 2015, p. 53).

Gaia não é uma entidade vingativa, que age por um ímpeto de destruição. Contrariamente, ela é dona de seu próprio tempo e se movimenta de acordo com os típicos processos naturais a que está submetida. Por isso, a resposta “a ser criada não é uma ‘resposta à Gaia’, e sim uma resposta tanto ao que provocou sua intrusão quanto às consequências dessa intrusão” (STENGERS, 2015, p. 53). E é neste ponto em que ela se torna incontrolável, imprevisível e, por sua vez, temível: ao seguir o seu próprio curso, torna-se uma força impenetrável, muito maior do que a previsibilidade humana. Sua motivação e os acontecimentos que ela desencadeia não “giram” em torno da humanidade, são caminhos inerentes a ela. Além disso, Gaia não se sente ameaçada pela espécie humana e não procura por “justiça”; ela é “um suscetível agenciamento de forças indiferentes aos nossos pensamentos e aos nossos projetos” (STENGERS, 2015, p. 38). E justamente por ela não estar agindo por um ímpeto vingativo é que se torna impossível lutar contra ela: “Correlativamente, não se luta contra Gaia. Até mesmo falar de uma luta contra o aquecimento global é inapropriado – se é importante lutar, a luta é contra o que provocou Gaia, não contra sua resposta” (STENGERS, 2015, p. 65).

O grande problema é que, como bem esclarece Stengers, apesar dos grandes e incansáveis esforços para trazer mais consciência para a população sobre os problemas que poderemos ter (e que em muitos casos já temos), isso não causou o efeito esperado. O conhecimento só trouxe “portadores de más notícias”, já que a grande maioria da população não quer acreditar que há algo de errado e muito menos algo irremediável vindo ao seu encontro. Por isso, criou-se um embate entre a ciência em nome do “progresso” – que, para a autora, trabalha única e exclusivamente a favor das indústrias – e a “não-ciência”, que prevê as catástrofes que estão por vir e que, por sua vez, tende a ser oprimida.

Tudo isso se agrava ainda mais quando associado ao lado político. Seguindo os seus próprios interesses, e o das grandes empresas, aqueles que atuam em nome do “progresso” fazem com que a população como um todo acabe cega e siga por caminhos antes impensáveis, tudo sob o pretexto de ameaças não existentes e inimigos fabricados.

Podemos perceber isso em diversos acontecimentos do século XXI, especialmente em se tratando do Brasil. A crise dos refugiados, principalmente aqueles vindos da Venezuela, eleições de figuras abertamente preconceituosas e com discursos segregacionistas, além de retrocessos espantosos nas leis sobre o uso de agrotóxicos, bem como falas preocupantes de líderes políticos são alguns dos exemplos que podemos destacar — isso somente do ano de 2018 e início de 2019. No país, mais uma vez fala-se sobre a “ameaça comunista”, e, por muitas vezes, aqueles que buscam direitos iguais, melhores condições de vida para a parcela mais necessitada da população e criticam as grandes concentrações de fortuna são tratados como “inimigos da democracia”, em uma fala robotizada, criada para instaurar medo e irracionalidade na população. E assim como Stengers afirmou, com a justificativa de que o impensável seria necessário para combater inimigos fabricados, nossa sociedade vai flirtando cada vez mais com a barbárie e optando pela ignorância.

A ignorância e a falta de atenção são outros aspectos que Stengers aponta em seu livro. Ela afirma que não estamos prestando verdadeira atenção ao que está acontecendo a nossa volta, e que, quando o que está em jogo é o chamado desenvolvimento, a determinação é “não ter cuidado” (STENGERS, 2015, p. 35). E continua: “Foi preciso haver catástrofes sanitárias e ambientais para que os poderes públicos fossem finalmente obrigados, na Europa, a reconhecer a legitimidade de um princípio de precaução” (STENGERS, 2015, p. 36).

O “direito sagrado de empreender” (STENGERS, 2015, p. 91) faz com que não se façam perguntas sobre os processos. E aqueles que se levantam para denunciar, criticar ou mesmo alertar sobre perigos iminentes são facilmente calados ou ignorados, com a justificativa, muitas vezes, de que algo “não está provado”.

O primeiro papel do refrão ‘não está provado’ é fazer calar, separar o que será considerado objetivo ou racional e o que será rejeitado como subjetivo, ou ilusório, ou manifestação de apego irracional a modos de vida infelizmente-condenados-pelo-progresso. (STENGERS, 2015, p. 40).

É somente quando alguma catástrofe acontece que se procura entender como aquilo aconteceu e como poderia ter sido evitado. O problema é que já é tarde demais, e os danos já foram causados.

“A passividade dos pesquisadores provém, em parte, do fato de eles se sentirem traídos pelo Estado que eles pensavam estar a serviço do interesse geral (é claro)” (STENGERS, 2015, p. 42). E justamente por não se poder mais confiar no Estado é que a autora afirma que devemos abandonar o sonho de que ele proteja o interesse de todos, especialmente diante da intrusão de Gaia.

Stengers busca, com seu livro, fazer-nos refletir sobre a intrusão de Gaia e como ela põe nossas perspectivas à prova. Esse futuro que nos espera, o que reserva? Se continuarmos a seguir o caminho que estamos trilhando, sem modificar nossos hábitos e continuando a não prestar a devida atenção, ignorando os sinais e permitindo que se instaure a barbárie, sem resistência e protesto, o que teremos como resultado? Como equilibrar a necessidade de progresso agora que aquecimento global, a poluição e a desigualdade, por exemplo, são componentes do que o futuro nos reserva? Quais ameaças estão por vir?

Essa realidade pode ser muito diferente do que pensamos e bem mais preocupante do que esperamos. Uma realidade imaginada por Naomi Oreskes e Erik Conway e que será comentada a seguir.

SERIA O FIM DO MUNDO COMO O CONHECEMOS?

O ano é 2093 e o mundo está praticamente irreconhecível. Durante décadas, foram ignorados avisos claros de catástrofe climática, o que levou a temperaturas elevadas, aumento do nível do mar, seca generalizada e – finalmente – o desastre agora conhecido como o Grande Colapso de 2093, quando a desintegração do manto de gelo da Antártica Ocidental levou à migração em massa e uma reformulação completa da ordem global. Esse é o cenário com o qual nos deparamos no livro *The collapse of western civilization*, de Naomi Oreskes e Erik Conway.

Assim como Stengers percebeu no “mundo real”, na história de Oreskes e Conway, o sentimento anticomunista da Guerra Fria fez com que os cientistas conservadores vissem o espectro do “socialismo” em qualquer regulamentação ambiental ou de saúde pública, ao passo que financiadores corporativos, buscando proteger

seus lucros, colaboraram para minar o consenso científico e impedir a ação sobre questões como o fumo passivo, a chuva ácida e a mudança climática.

A história, narrada por um historiador vivendo na Segunda República Popular da China durante o 300º aniversário do Grande Colapso, é uma mistura de ficção-científica e História, que busca compreender o nosso presente, olhando o passado e prevendo um futuro (bem) possível. Quando analisamos tudo o que Stengers afirmou, por exemplo, sobre a intrusão de Gaia e os aspectos comportamentais da nossa sociedade, e olhamos para o futuro previsto na obra de Oreskes e Conway, percebemos a urgência de mudanças efetivas nos nossos padrões:

Newspapers often quoted think tank employees as if they were climate researchers, juxtaposing their views against those of epistemologically independent university or government scientists. This practice gave the public the impression that the science was still uncertain, thus undermining the sense that it was time to act. Meanwhile, scientists continued to do science, believing, on the one hand, that it was inappropriate for them to speak on political questions (or to speak in the emotional register required to convey urgency) and, on the other hand, that if they produced abundant and compelling scientific information (and explained it calmly and clearly), the world would take steps to avert disaster. (ORESKES; CONWAY, 2014, p. 37).

Essa descrição se aproxima das definições de Stengers a respeito da sentença de que algo “não está provado”, na tentativa de calar aqueles que criticam atitudes “em prol do avanço da modernidade”. O sentimento de que a ciência não conseguira provar eficientemente alguma coisa, só fez com que a urgente necessidade de agir para mudar a nossa situação fosse subestimada. E, se nos tempos atuais podemos nos identificar com esse sentimento, a pergunta que não pode ser ignorada é: o que acontecerá se não mudarmos esses padrões?

The collapse of western civilization faz um paralelo muito interessante e alarmante sobre o nosso futuro, afirmando que a sociedade estava em uma “negação passiva” (ORESKES; CONWAY, 2014, p. 6); os crescentes incêndios, furacões, ondas de calor e chuvas que culminavam em grandes enchentes eram vistos como incidentes. Mas, se pensarmos bem, não seria este o começo da ação de Gaia? A grande ameaça que a humanidade sofria (e sofre), portanto, não era uma enchente

isolada ou uma onda de calor extrema, mas sim a mudança geral no padrão climático, seu impacto na criosfera e a crescente acidificação dos oceanos.

Essa é uma excelente oportunidade para exemplificar como aconteceria a ação de Gaia. No livro, Oreskes e Conway ilustram as mudanças na esfera terrestre com mapas (ORESKES; CONWAY, 2014, p. 34). Na imagem, o cinza escuro representa como era o nível do mar no ano de 2000, e em cinza claro o nível “atual” do mar, em 2300. No livro, conta-se que a cidade de New York fez várias tentativas para se “defender” contra o avanço do mar, mas que não havia projetado a nova infraestrutura para avanços contínuos e rápidos como foi o caso. Eventualmente, preferiram abandonar a cidade em vez de continuar gastando esforços e dinheiro lutando para mantê-la. E assim Gaia se prova tão implacável como imaginava-se. O avanço do mar não foi uma punição, mas o movimento natural que ela deveria seguir. O derretimento das calotas polares foi uma consequência dos anos de aquecimento global, em que a humanidade nada fez de efetivo para controlar. O mar, por sua vez, com níveis mais altos, consequentemente precisa de mais espaço para poder existir, e avança nas cidades para ocupá-las. Não é a vingança de Gaia, mas a atuação dela frente à nova realidade: Gaia se adapta e segue seu curso, já o ser humano se encontra no caminho de uma força que está alheia às suas vontades; incontrolável.

There is no need to rehearse the details of the human tragedy that occurred; every schoolchild knows of the terrible suffering. Suffice is to say that total losses – social, cultural, economic, and demographic – were greater than any in recorded human history. Survivors’ accounts make clear that many thought the end of the human race was near. Indeed, had the Sagan effect continued, warming would not have stopped at 11 degrees, and a runaway greenhouse effect would have followed. (ORESKES; CONWAY, 2014, p. 32).

Uma das coisas mais chocantes no livro de Oreskes e Conway é a proximidade que sentimos com os relatos nele presentes. Justamente por usar a história a seu favor, recontando episódios que muitos vivemos, o estranhamento que sentimos ao ler os relatos futurísticos nos causa um grande desconforto. Talvez por sabermos que é um futuro muito possível e por sabermos de tudo que está acontecendo e termos noção dos perigos que poderemos enfrentar é que essa representação literal do nosso futuro fica cada vez mais crível à medida que a leitura avança:

To the historian studying this tragic period of human history, the most astounding fact is that the victims knew what was happening

and why. Indeed, they chronicled it in detail precisely because they knew that fossil fuel combustion was to blame. Historical analysis also shows that Western Civilization had the technological know-how and capability to effect and orderly transition to renewable energy, yet the available technologies were not implemented in time. (ORESKES; CONWAY, 2014, p. 36).

Os autores fazem, inclusive, uma interação com possíveis historiadores que estudarão os acontecimentos relatados. O conhecimento que os cientistas da época tinham sobre as maneiras de evitar o uso de combustíveis fósseis e, consequentemente, diminuir os efeitos do aquecimento global, não foram eficientes e nem aplicados a tempo. Conhecimento, nesse caso, não era poder, e a ciência se provou submetida aos interesses escusos de quem pouco tinha a lucrar com atitudes que preservassem o meio ambiente.

“Even scientists who had a broad view of climate change often felt it would be inappropriate for them to articulate it, because that would require them to speak beyond their expertise [...]” (ORESKES; CONWAY, 2014, p. 15). Essa fala em muito se aproxima do que Stengers afirma em *No tempo das catástrofes* a respeito do momento de fala dos cientistas: “eles fabricam [...] uma nova definição operante da pesquisa. [...] essa definição [...] faz com que os pesquisadores que se recusam a publicar o que se deve, onde se deve sejam fadados à marginalização” (STENGERS, 2015, p. 42).

A incessante necessidade do homem de sentir-se centro das ações e de controlar o mundo à sua volta é o seu maior desafio e sua provável ruína. Na história de Oreskes e Conway, pudemos perceber que, por acreditar que teria “tempo”, todas as urgências foram deixadas para depois; cientistas que trabalhavam pela recuperação do nosso planeta e pela proteção da nossa civilização foram desacreditados e nosso modo de vida colapsou, o que se assemelha com o que Stengers critica no seu ensaio *The thousand names of Gaia*:

But Gaia is also associated with a new figure of science, divorcing from that of the provider of new possibilities of action at the service of so-called human interests. The attack upon climate science was symptomatic. For the usual allies of science, climate scientists who are sounding the alarm were betrayers, siding with those “back to the cave” people who contest progress and development. It was like a knife in the back... probably obeying a hidden ideological agenda. (STENGERS, 2014, p. 42).

Isso demonstra ainda mais a tendência que a sociedade tem de calar todos aqueles que discordam ou criticam o modo que vivemos. Os que “soam o alarme” são comumente definidos como inimigos do progresso, assim perpetuam-se os “sacrifícios” em nome de uma modernidade que, no futuro, de nada nos servirá. Até porque, como bem disse Latour (1994), no título de seu *Ensaio de antropologia moderna*, “Jamais fomos modernos”, e acrescenta: “Se o mundo moderno tornou-se [...] capaz de ser antropologizado, foi porque algo lhe aconteceu. [...] é preciso um cataclisma [...] para que a cultura intelectual modifique ligeiramente seus hábitos” (LATOUR, 1994, p. 13).

É exatamente o que acontece em *The collapse of western civilization*. É preciso que a nossa civilização (como a conhecemos) entre em total colapso e se desfaça, para que a humanidade comece a repensar as suas ações e admita que o seu modo de viver não é mais eficiente.

Na história, à medida que a comida foi tornando-se escassa, o nível do mar começou a avançar e doenças começaram a se alastrar, os governos se encontraram de mãos atadas, sem recursos para colocar os cidadãos em quarentena e/ou realocá-los. Com exceção das nações pós-comunistas, que rapidamente mostraram-se eficazes na construção e realocação das pessoas. Apesar de difícil, segundo o narrador, as taxas de sobrevivência nesses países excederam os 80%. Isso porque eles tinham um governo centralizado, apesar de terem tomado ações rumo a uma maior liberalização. Esse governo mostrou-se, então, bem estruturado para mover sua população e recomeçar, enquanto os outros países que viviam uma prática capitalista mais agressiva e exploratória, sofreram mais perdas e descontroles.

Se na atualidade podemos perceber uma sociedade que teme o comunismo, no livro de Oreskes e Conway podemos perceber que o capitalismo também não foi a solução que salvou a população. No apêndice de *The collapse of western civilization*, Oreskes e Conway falam sobre a ansiedade fundamentalista do livre mercado da seguinte forma: “Hoje nós controlamos as emissões de gases de efeito estufa, amanhã desistimos da Declaração de Direitos.”. Os fundamentalistas defensores do mercado livre cometem o erro de achar que porque as economias de comando comunista não podem funcionar, o capitalismo irrestrito, portanto, funciona. Mas a verdade é que ambos os extremos estão fadados ao fracasso e, talvez, o caminho seja encontrar um

meio termo, ainda que, como relatado no livro, avance para o liberalismo, mas que ainda possua um governo bem centralizado.

O livro termina com um relato de que, após a estabilização do clima e dos acontecimentos no planeta, estuda-se se vale a pena ou não haver uma redemocratização. Porém, com todas as sombras do passado e dos acontecimentos terríveis que passaram, muitos se mostram descrentes de que isso ainda seja possível. A “Penumbra” recai sobre todos ainda e não parece que terá um fim próximo, uma previsão melancólica para um futuro que nos assombra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma grande impressão que fica, quando entendemos como funciona a atuação de Gaia e quando vemos uma análise futurista do que podemos nos tornar, é que não podemos mais ignorar o nosso espírito crítico e científico. A crítica – ao nosso modo de vida, bem como a tudo que nos rodeia – é um dos remédios para esse mal do século. Como bem disse Stengers, não podemos e nem devemos controlar Gaia. O homem não pode impedir que ela atue e siga seu curso. Acreditar que pode controlá-la é insistir em mais uma falácia que não surtirá efeito algum. O que devemos fazer (enquanto ainda podemos) é lutar contra o que pode provocar a sua intrusão e trabalhar para amenizar as consequências. Nesse momento, então, o espírito crítico é o remédio contra as errâncias da humanidade, bem como as mobilizações populares também podem e devem ser realizadas, para que façamos valer a nossa voz.

Os problemas que vivenciamos atualmente parecem cílicos, com personagens e faces diferentes. Isso significa que, apesar das relações entre os protagonistas serem modificadas, continuamos presos em uma mesma conflituosa e confusa história, perpetuando esse ciclo de sacrifícios em nome da modernidade e do progresso. Modernidade essa que é questionável, pois, uma vez que fica claro o quanto tudo o que temos é descartável perante a intrusão de Gaia (cidades, meios de transporte altamente tecnológicos, vida dependente da tecnologia, etc.), somos invariavelmente confrontados com a ideia de que, no fundo, nada disso será eficaz se o nosso futuro caminhar para a barbárie anunciada.

Como dito anteriormente, os inimigos fabricados só servem para afastar a população tanto da apropriação do conhecimento quanto da capacidade de criticar o meio em que vive:

A queda do Muro de Berlim simboliza, para todos os contemporâneos, a queda do socialismo. “Triunfo do liberalismo, do capitalismo, das democracias ocidentais sobre as vãs esperanças do marxismo”, este é o comunicado vitorioso daqueles que escaparam por pouco do leninismo. Ao tentar acabar com a exploração do homem pelo homem, o socialismo multiplicou-a indefinidamente. Estranha dialética esta que ressuscita o explorador e enterra o coveiro após haver ensinado ao mundo como fazer uma guerra civil em grande escala. O recalcado retorna e retorna em dobro: o povo explorado, em nome do qual a vanguarda do proletariado reinava, volta a ser um povo; as elites com seus longos dentes, que pareciam ser desnecessárias, voltam com toda força para retomar, nos bancos, nos comércios e nas fábricas seu antigo trabalho de exploração. O Ocidente liberal não se contém de tanta alegria. Ele ganhou a Guerra Fria. (LATOUR, 1994, p. 13-14).

Enquanto não formos resistência, não seremos capazes de mudar o futuro, que pode ser tão assustador quanto o apresentado em *The collapse of western civilization*. Enquanto estivermos repetindo os mesmos ciclos, como as que Latour aponta na citação acima, os problemas continuarão sendo os mesmos, sem que possamos modificar as consequências severas que nos aguardam.

Stengers deixa uma mensagem clara em *No tempo das catástrofes* de que é tempo de nos saturarmos das narrativas “pelo bem geral” e, para tanto, precisamos estar atentos às novas vozes que surgirem, com novos modelos de resistência. As lutas não podem mais ser invisíveis, e não podemos simplesmente aceitar algo simplesmente por reconhecer uma necessidade momentânea. Devemos, portanto, ser uma nova forma de resistência, “que recusam o esquecimento da capacidade de pensar e de agir conjuntamente exigido pela ordem pública” (STENGERS, 2015, p. 45).

A verdade inconveniente que parece que ninguém quer ver e que a crença na ciência de que tudo pode se resolver, na verdade, está fadada ao fracasso. Como pudemos ver nos eventos imaginados por Oreskes e Conway, de nada adianta sermos detentores da tecnologia se ela não for utilizada a tempo. De nada adianta os cientistas saberem como resolver uma situação urgente, se eles não puderem utilizar sua posição e conhecimento a esse favor. A realidade a que estamos destinados, por ora, surge como um caminho sem volta. Sendo assim, deve-se compreender que a questão não se trata apenas de números e dados, pois sabemos que os seres humanos vão muito além disso:

[...] ela [Gaia] não vai esperar. Que não me venham perguntar que “outro mundo” será possível, que “outro mundo” seremos capazes de construir com ela. Não cabe a nós a resposta; ela cabe a um processo de criação cuja enorme dificuldade seria insensato e perigoso subestimar, mas que seria um suicídio considerar impossível. Não haverá resposta se não aprendermos a articular luta e engajamento nesse processo de criação, por mais hesitante e balbuciente que ele seja. (STENGERS, 2015, p. 28).

Gaia pode ser considerada uma “mãe”, mas uma mãe irascível, a quem não se deve ofender. E as consequências dessa possível ofensa estão bem claras. Entender que a defesa do meio ambiente é também a defesa de um interesse em comum da humanidade, é a chave para escaparmos da resposta de Gaia a todas as possíveis “ofensas” que fizemos:

Não temos outra escolha. Se não mudarmos o parlamento, não seremos capazes de absorver as outras culturas que não mais podemos dominar, e seremos eternamente incapazes de acolher este meio-ambiente que não podemos mais controlar. Nem a natureza nem os Outros irão tornar-se modernos. Cabe a nós mudar nossas formas de mudar. Ou então o Muro de Berlim terá caído em vão neste ano miraculoso do Bicentenário, nos oferecendo esta lição ímpar sobre a falácia conjunta do socialismo e do naturalismo. (LATOUR, 1994, p. 143).

Na década de 90, Latour já apontava a necessidade de modificarmos nossa forma de “modernidade”, do avanço e da nossa relação com o meio ambiente. Desde então, poucas coisas foram efetivamente realizadas. Não devemos (e nem podemos, é claro) menosprezar os avanços que aconteceram, mas agora, mais do que nunca, encontramo-nos no limite de tempos futuramente catastróficos. Gaia não vai esperar, e nós devemos agir enquanto podemos, para evitar que nosso futuro seja o total colapso da civilização como a conhecemos. Se nossas vidas valem a pena ser vividas, então devemos, como estabelece Stengers, “aprender a experimentar os dispositivos que nos tornam capazes de viver tais provações sem cair na barbárie, de criar o que alimenta a confiança onde a impotência assustadora ameaça” (STENGERS, 2015, p. 95). Talvez, assim, sejamos capazes de remover nossas vendas e mordaças, para então vivermos em uma harmonia, dentro do que ainda nos é possível.

REFERÊNCIAS

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos Líneu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>

pluginfile.php/845769/mod_resource/content/1/LATOUR_Jamais_Fomos_Modernos.compressed.pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.

ORESKES, Naomi; CONWAY, Erik M. *The collapse of western civilization*: A view from the future. Columbia University Press, NY. 2014. PDF.

STENGERS, Isabelle. Gaia, the urgency to think and feel. In: **Colóquio Internacional**. Os mil nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra, 2014, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/isabelle-stengers.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **No tempo das catástrofes**: resistir à barbárie que se aproxima. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Disponível em: https://www.academia.edu/31940510/No_tempo_das_catastrofes_-_Isabelle_Stengers. Acesso em: 27 fev. 2019.

CAPÍTULO 20 - LYGIA FAGUNDES TELLES E O CONTO “AS CEREJAS”: UM RECORTE DA MEMÓRIA PELA VOZ DO NARRADOR

Carmelinda Carla Carvalho e Silva⁵⁹

INTRODUÇÃO

Quando realizamos a leitura de um romance, texto ou conto, como é o caso de nossa análise, sabemos que há uma necessidade de conhecimentos prévios para que a leitura seja interpretada de forma coerente. Podemos pensar o mesmo quando analisamos as lembranças que permeiam nossa vida no dia a dia. Elas são responsáveis por fazer surtir sentido no que as vezes pensamos ser apenas lapsos comuns.

Ao nos deparamos com leituras mais complexas, o essencial é sempre efetuarmos essa leitura por mais de uma vez para que detalhes que antes não foram percebidos possam vir à tona. Esse mesmo recurso utilizamos ao fazer a análise do conto objeto desse capítulo. *As cerejas* obra de Lygia Fagundes Telles, obra escolhida para análise requer que além de uma leitura mais minuciosa, tenhamos um olhar capaz de observar que as personagens que compõe o enredo, utilizam-se de gestos, pensamentos e falas que remetem a um significado exterior ao que encontramos tão somente na narrativa.

DESENVOLVIMENTO

Lembranças são responsáveis por construir as características e ações, bem como explicar porque muitas das vezes o sujeito age de determinadas formas diante de situações diversas. A memória produz reflexos do que foi vivido e ficou resguardado no interior desse sujeito e justamente as lembranças irão trabalhar essas memórias e proporcionar com que recordações e momentos sejam revividos embora isso não ocorra em sua maioria de forma completa. Algumas vezes os lapsos de memórias nos fazem recordar acontecimentos, mas não como um todo. Pequenas lembranças/símbolos são exemplos que nos fazem associar a algo e então gerar a

⁵⁹ Mestrado em Letras (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/4300473577228460>

partir daí momentos que aconteceram e não temos uma lembrança completa com detalhes de como ocorreu.

A memória – adaptativa – não é apenas o lembrar de fatos – obviamente – já ocorridos, ela é o que denominamos de reconfiguração, releitura, readaptação das memórias que possuímos. São as imagens do vivido que são processadas e exteriorizadas via linguagem, onde os detalhes constituem os discursos memorialistas.

Quando pensamos em uma memória adaptativa podemos nos referir à uma recordação da infância, onde as lembranças nos proporcionam segurança para sabermos nosso passado e não somente como puras informações, uma vez que há necessidade de significados nas mesmas.

Souza (2017, p. 1) nos fala da memória-recordação e da memória-hábito. Esta primeira é aquela que se obtém por meio da memória pura, constituída das lembranças do que fizemos. Já a memória-hábito é a que se forma pelas repetições do que vivemos e continuamos a reviver, ou seja, a cada vez ela se torna mais sólida por meio das lembranças que o sujeito constrói nas várias vivências.

A memória-recordação seria a memória propriamente dita, isto é, apresentação chamada de imagem-lembrança, do passado no presente; ou, em apenas uma palavra, a percepção. Já a memória- hábito é aquela que se nutre da repetição: aprende-se a falar, a andar, a escovar os dentes, a amarrar os sapatos pela repetição sistemática dessas tarefas, de modo que ninguém precisa se recordar racional e conscientemente de como realizá-las a cada dia. (SOUZA, 2017, p. 1).

A memória muitas vezes está associada ao esquecimento. Acreditamos que as lembranças são reflexos de vivências esquecidas e que quando manipulados retomamos pelo caminho da memória. Acreditamos que há lugares em nosso inconsciente onde as guardamos e essas por sua vez são ativadas quando revivemos situações, voltamos a lugares, revemos pessoas. É uma espécie de ativação que ocorre e as lembranças saem do esquecimento e retornam para nossa memória.

Há também o aceleramento dos pensamentos que justificam na atualidade o fato de recriarmos apenas fatos mais recentes. Ou seja, os acontecimentos mais do passado pouco serão relembrados uma vez que nossa memória se volta mais para as lembranças recentes.

A memória está ameaçada pelo esquecimento, surgindo, portanto, a necessidade da criação de lugares para guardá-la, preservá-la de seresquecida. Na concepção atual de sociedade, em que se vive sempre o momento presente e em que cada vez mais novos acontecimentos substituem fatos anteriores, valorizam-se mais e mais os fatos presentes em contraposição ao que já passou. (KLUG; LIMA; LEBEDEFF. 2015, p.187).

A memória requer auxílio para vir à tona. Nora (1993) nos esclarece que pela não frequente forma de trabalharmos nossa memória, precisamos criar lugares no nosso eu para que essas sejam ativadas e nos remeta aos acontecimentos vividos e assim eliminar a distância entre o passado e o presente.

[...] se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. Cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido. Desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história (NORA, 1993, pp. 8-9).

As lembranças são encadeadas no meio social em que estamos inseridos. Não podemos, entretanto, confundir as memórias falsas, estas que são lembranças que nos contam, onde podemos até lembrarmo-nos, mas não com riqueza de detalhes. Obtemos as lembranças, mas os detalhes são recriados pelo que nos contaram e não de forma espontânea. É como se aproveitássemos das memórias dos outros para reconstruir as nossas conforme Halbwachs nos explica:

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2013, p. 39).

Como podemos observar acima, Halbwachs (2013) o fato dos relatos que são transmitidos pelos outros não são capazes de nos remeter às memórias sozinhas. Não obstante, necessitamos além de testemunhos exteriores, associar com nossas lembranças para gerarmos nossas próprias recordações. É como se nossas lembranças conversassem com os testemunhos que nos são apresentados. Dessa forma, o

resultado das recordações será nosso e não somente dos outros que não relataram fatos e acontecimento sob os olhares deles.

Halbwachs (1990) tece um paralelo que esclarece que a memória é constituinte do nosso passado. Podemos por meio das lembranças resgatar experiências vividas e que dependendo de indivíduo para indivíduo pode ficar adormecida por longos anos. É uma espécie apenas de aparência de esquecimento. Algo que pode dependendo de como se busca manifestar, pode ser reconstruída com riquezas de detalhes:

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. É possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência. (...) a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica que reporta ao passado (HALBWACHS, 1990, p. 75).

Halbwachs nos fala justamente de como nosso passado é reconstruído através de nossas lembranças. São como pontos que se interligam e geram sentido deixando de ser apenas um mero pensamento que de repente passou pela mente do sujeito. As imagens são fundamentais para ativar nossos pontos de recordações. É por meio delas que associamos e recordamos que nosso passado está ligado com elas e pode proporcionar maior compreensão do que ocorre no presente, mas como nos adverte Halbwachs mais a frente, que tais imagens não são responsáveis por sozinhas criarem sentido com o que vivemos no passado. Tais imagens podem produzir um sentido exagerado e alterar nossas lembranças e/ou não significar verdadeiramente o que nos tenha acontecido.

No livro *A memória coletiva* publicado em 2006, Halbwachs elucida que as imagens construídas a partir dos outros, auxilia na construção do presente em conformidade com as lembranças do passado, todavia mostra-nos que essas imagens talvez não traduzam de fato a realidade, ou seja, pode haver uma mistura de nossas lembranças próprias e as que o meio em que vivemos nos proporcionam:

É comum que imagens desse tipo, impostas pelo meio em que vivemos, modifiquem a impressão que guardamos de um fato antigo, de uma pessoa outrora conhecida. Essas imagens talvez não reproduzam muito exatamente o passado, o elemento ou a parcela de lembrança que antes havia em nosso espírito talvez seja uma expressão mais exata do fato – a

algumas lembranças reais se junta uma compacta massa de lembranças fictícias. (HALBWACHS, 2006, p. 32).

Ao mesmo tempo em que as imagens são significativas para reconstruir nosso passado, elas não são totalmente responsáveis por isso. Se não houver uma separação de nossas lembranças reais e das lembranças fictícias, podemos por exemplo, acreditar que episódios nunca vividos façam parte de nosso passado pelo fato de terem determinada imagem, uma pequena lembrança de algo ocorrido e essa lembrança ultrapassar a barreira da realidade dos acontecimentos.

Publicado no ano de 1993, o conto “As cerejas” conta a história de uma garota que vive em uma espécie de fazenda com uma Madrinha e juntamente com ela, a empregada chamada Dionísia. Sem serem avisadas em um período de férias recebem a visita de um jovem rapaz que é o primo.

Marcelo é caracterizado como um jovem bonito, montador de cavalos e de boa aparência, embora seja na maioria das vezes tímido. Dias após sua chegada, prima Olívia, mulher bonita, rica, de bons costumes, e vinda da Europa, também os visitam sem avisar e decide ficar alguns dias junta com os demais.

Madrinha demonstra muita satisfação com a visita de tia Olívia, já que é uma moça de bons modos, vinda da Europa

Agora só se ouvia a voz de Madrinha que tagarelava sem parar: a chácara era modesta, modestíssima, mas ela haveria de gostar, por que não? O clima era uma maravilha e o pomar nessa época do ano estava coalhado de mangas. Ela não gostava de mangas? Não?... Tinha também bons cavalos se quisesse montar, Marcelo poderia acompanhá-la, era um ótimo cavaleiro, vivia galopando dia e noite. Ah, o médico proibiria? Bem, os passeios a pé também eram lindos, havia no fim do caminho dos bambus um lugar ideal para piqueniques, ela não achava graça num piquenique? Fui para a varanda e fiquei vendo as estrelas por entre a folhagem da paineira. Tia Olívia devia estar sorrindo, a umedecer com a ponta da língua os lábios brilhantes. Na Europa eram tão carnudas... Na Europa. (TELLES, 1993, p. 24).

O título do conto, *As cerejas*, nesse primeiro momento pode estar associado a duas pequenas cerejas delicadas que tia Olívia carrega no decote de seu vestido. Foram justamente essas cerejas que encantaram a garota pelo tom da sensualidade e cor vibrante.

Aproximei-me fascinada. Nunca tinha visto ninguém como tia Olívia, ninguém com aqueles olhos pintados de verde e com aquele decote assim fundo.

É de cera? - perguntei tocando-lhe uma das cerejas.

Ela acariciou-me a cabeça com um gesto distraído. Senti bem de perto seu perfume.

Acho que sim, querida. Por quê? Você nunca viu cerejas?
Só na folhinha.

Ela teve um risinho cascateante. No rosto muito branco a boca parecia um largo talho aberto, com o mesmo brilho das cerejas.

Na Europa são tão carnudas, tão frescas. (TELLES, 1993, p. 25).

O que podemos notar ao longo do conto é o conflito vivenciado pela garota uma vez que está passando justamente pela fase de transição infância adolescência. Com a visita e convivência com seu primo Marcelo, podemos perceber que há o despertar da paixão na jovem, mas que após a chegada de tia Olívia, a menina sofre sua primeira desilusão amorosa ao notar o envolvimento da tia e Marcelo. Em alguns momentos da narrativa ficamos na dúvida se alguns fatos são reais ou imaginários, pois com a leitura percebemos que a garota não diferencia o que é real ou não.

Com um misto de sonhos e lembranças, o conto *As cerejas* explora um cenário e acontecimentos que necessitam de atenção ao efetuarmos a leitura e baseados nisso procuramos analisar o conto, possibilitando interpretações acerca dos detalhes que Telles nos proporciona.

Novamente para nos chamar atenção ao título, o conto surge com uma passagem onde há imagens de cerejas caindo ao chão, ou seja, podemos perceber que é uma referência a menina e seu primeiro amor não correspondido.

Tia Olívia é descrita de forma sensual ao longo da narrativa. Também é vista de forma sorrateira pela forma como fala e anda. Mas é a partir da passagem abaixo onde notamos que o conto possui um cunho erótico pelas cenas que se seguem.

Só tia Olívia continuava igual, sonolenta e lânguida no seu negligé branco. Estendia-se na rede. Desatava a cabeleira. E com um movimento brando ia se abanando com a ventarola. Às vezes vinha com as cerejas que se esparramavam no colo polvilhado de talco. Uma ou outra cereja resvalava por entre o rego dos seios e era então engolida pelo decote.

Sofro tanto com o calor... Madrinha tentava animá-la.

Chovendo, Olívia, chovendo você verá como vai refrescar.
Ela sorria umedecendo os lábios com a ponta da língua.
(TELLES, 1993, p. 27).

Após alguns dias de extremo calor, eis que surge a chuva que traria o clímax do conto. Durante o jantar o fato do garfo cair por mais de uma vez simboliza uma espécie de código entre tia Olívia e Marcelo para saberem o exato momento de recolherem-se supostamente aos seus aposentos. Como um lapso, tia Olívia queixa-se de dor de cabeça pedindo licença para retirar-se:

Lembro-me de que as primeiras gotas de chuva caíram ao entardecer, mas a tempestade continuava ainda em suspenso, fazendo com que o jantar se desenrolasse numa atmosfera abafada. Densa. Pretendendo dor de cabeça, tia Olívia recolheu-se mais cedo. Marcelo, silencioso como de costume, comeu de cabeça baixa. Duas vezes deixou cair o garfo.
Vou ler um pouco - despediu-se assim que nos levantamos.
(TELLES, 1993, p. 28).

O clímax da narrativa consiste nessa noite com tempestade e, por conseguinte a falta de energia. Madrinha, uma senhora preocupada pede à garota que leve algumas velas para tia Olívia, esta que já se encontra em seus aposentos.

No meio do escuro, a menina sobe as escadarias e para sua surpresa encontra Marcelo e tia Olívia juntos em momentos de intimidade que ninguém ali supunha.

Subi a escada. A escuridão era tão viscosa, que se eu estendesse a mão poderia senti-la amoitada como um bicho por entre os degraus. Tentei acender a vela, mas o vento me envolveu. Escancarou-se a porta do quarto. E em meio do relâmpago que rasgou a treva, vi os dois corpos completamente azuis, tombando enlaçados no divã. Afastei-me cambaleando. Agora as cerejas se despencavam sonoras como enormes bagos de chuva caindo de uma goteira. Fechei os olhos. Mas a casa continuava a rodopiar desgrenhada e lívida com os dois corpos rolando na ventania. (TELLES, 1993, p. 30).

Depois de presenciar a cena, a menina retorna para a sala e é questionada se entregou as velas. Respondendo apenas que possivelmente tia Olívia já dormia, a garota mostra-se abatida e madrinha aproxima-se e percebe que ela arde em febre. Esse momento de relato de uma febre comparada com escorpiões em brasas é compreendido como a transição da infância para a descoberta do sexo. O sofrimento por

ver seu grande amor Marcelo nos braços da tia Olívia, mulher que tanto admirou justamente pelos traços de sensualidade.

Mas que é que você tem, menina? Está doente? Não está com febre? Hem?! Sua testa está queimando... Dionísia, traga uma aspirina, esta menina está com um febrão, olha aí! Até hoje não sei quantos dias me debati esbraseada, a cara vermelha, os olhos vermelhos, escondendo-me debaixo das cobertas para não ver por entre clarões de fogo milhares de cerejas e escorpiões em brasa, estourando no chão.

Foi um sarampo tão forte - disse Madrinha ao entrar certa manhã quarto. - E como você chorava, dava pena ver como você chorava! Nunca vi um sarampo doer tanto assim. (TELLES, 1993, p. 30).

Aparentando melhora, a garota desperta após alguns dias em uma manhã e fica a observar uma linda borboleta branca que surge na janela. Com simbologia, a borboleta pode caracterizar a metamorfose que a menina sofreu ao deixar a forma de menina e tornar-se uma mulher ao presenciar uma cena tão erótica como vista dias antes.

Outro aspecto que também pode ser simbolizado nessa passagem é o amadurecimento da garota em não denunciar o que viu, não comentar com a madrinha e nem com Dionísia. É aí então que madrinha avisa da partida de Marcelo:

Sentei-me na cama e fiquei olhando uma borboleta branca pousada no pote de avencas da janela. Voltei-me em seguida para o céu limpo. Havia um passarinho cantando na paineira. Madrinha então disse:

Marcelo foi-se embora ontem à noite, quando vi, já estava de mala pronta, sabe como ele é. Veio até aqui se despedir, mas você estava dormindo tão profundamente. (TELLES, 1993, p. 31).

Dois dias pós a partida de Marcelo, tia Olívia também vai embora. No momento de se despedir da menina, com a intenção de amenizar o que causou à pobre garota, tia Olívia decide presentear-lhe com as cerejas que sempre carrega no decote já que a primeira vista a menina encantou-se pelo acessório. Justamente as cerejas que tia Olívia carrega entre os seios é o que desperta um olhar minucioso na menina.

Nessa passagem podemos notar na fala da madrinha que as cerejas estão relacionadas à maturidade de uma mulher, a sensualidade e como considera a acamada como uma garota inocente, diz que não há necessidade do presente.

Cravei o olhar nas cerejas que se entrechocavam sonoras,
rindo também entre os seios. Ela desprendeu-as rapidamente.
Já vi que você gosta, pronto, uma lembrança minha.
Mas ficam tão lindas aí - lamentou Madrinha. - Ela nem vai
poder usar, bobagem, Olívia, leve suas cerejas!
Comprarei outras. (TELLES, 1993, p. 31)

Após a partida de tia Olívia, madrinha fala da falta que sentirá da bela mulher, mas não demonstra o mesmo pelo jovem que durante dias esteve presente com elas na chácara.

-Tão encantadora a Olívia - suspirou Madrinha sentando-se ao meu lado com sua cesta de costura. - Vou sentir falta dela, um encanto de criatura. O mesmo já não posso dizer daquele menino. Romeu também era assim mesmo, o filho saiu igual. E só às voltas com cavalos, montando em pélo, feito índio. Eu quase tinha um enfarte quando via ele galopar. (TELLES, 1993, p. 31).

Um ano após a partida de ambos, madrinha recebe uma carta que traz a triste notícia da morte de Marcelo em consequência de uma queda de cavalo. Podemos perceber que madrinha não se abala ou entristece ao fazer seu comentário. Nesse momento remetemo-nos ao fato da madrinha reencontrar seu óculos que estava perdido.

Há então uma associação que a perda dos óculos durante a visita de Marcelo e tia Olívia significava que madrinha fechou os olhos para o que acontecia porque tinha consciência do que poderia e do que houve entre os dois. Madrinha já sabia como agia o jovem Marcelo.

Reencontrar os óculos nos induz a supor que ela voltou a enxergar o que acontece e que aquele jovem foi que induziu tia Olívia a tais atos.

Exatamente um ano depois ela repetiria, num outro tom, esse mesmo comentário ao receber a carta onde Romeu comunicava que Marcelo tinha morrido de uma queda de cavalo. Anjinho cego, que ideia! - prosseguiu ela desdobrando o crochê nos joelhos. - Já estou com saudades de Olívia, mas

dele? Sorriu alisando o crochê com as pontas dos dedos. Tinha encontrado os óculos. (TELLES, 1993, p. 31).

CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos o conto “As cerejas”, de Lygia Fagundes Telles, encontramos necessidade de estarmos constantemente associando os detalhes entre si para gerar uma compreensão plausível. Isso significa dizer que embora as lembranças e memórias sejam consideráveis em nossa análise, vale ressaltar que há necessidade de conhecimentos ao analisar tais traços.

Precisamos de constantes observações para compreendermos por exemplo na passagem onde a menina adquire um sarampo e arde em febre por dias que essa febre simboliza a transição de infância para a adolescência e isso é despertado pela descoberta do sexo em si.

Os testemunhos que nos são transmitidos são importantes para ativar nossas memórias, todavia não podemos esquecer que esses testemunhos tendem a conversar com as recordações que possuímos para reconstruir nosso passado e sem esquecer que as imagens que ora nos auxiliam, se não observadas de modo particular, podem ultrapassar suas barreiras e construir recordações fictícias demomentos não ocorridos, deixando o plano real dos acontecimentos.

Como observamos ao longo da análise do conto “As cerejas”, Lygia utiliza-se de pormenores para gerar nossa compreensão diante da leitura. A autora faz com que despertemos em nós, observações que facilitem a compreensão, bem como utilizarmos técnicas como por exemplo, a da associação de atos, falas e pensamentos das personagens como forma de proporcionar significados ao longo da narrativa.

Através dessa leitura observadora, atenção redobrada nas entrelinhas e conhecimento do que as imagens tendem a significar, o conto consegue transmitir a real intenção da autora nesse jogo de associações entre as personagens e fatos narrados de forma clara e objetiva e ainda trabalhar no leitor a habilidade de reconhecer diante da leitura, as possibilidades de interpretações que as lembranças usadas de forma recorrentes nos proporcionam.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Rio de Janeiro: Vertice, 1990.

_____. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KLUG, Marlise Buchweit; LIMA Rosimeire Simões de; LEBEDEFF Tatiana Bolivar.

Literatura como lugar de memória: uma análise do romance Satolep, de Vitor Ramil. Antares, Vol. 7, Nº 13, jan/jun 2015.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História:** A problemática dos lugares. Tradução de Yara AunKhoury. Projeto História. São Paulo, dez 1993. *In: _____.* Leslieux de mémoire. I La République, Paris, Gallimard, 1984. pp. XVIII-XLII.

SOUZA, Táscia Oliveira. **“Ainda estou aqui” e o impedimento à memória.** Rio Grande do Sul, 2017.

TELLES, Lygia Fagundes. **Um coração ardente:** contos / Lygia Fagundes Telles; posfácio de Ivan Marques. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAPÍTULO 21 - MITOLOGIA GREGA E NARRADOR DE EXPERIÊNCIAS NO OCEANO DE VALTER HUGO MÃE: UMA LEITURA BENJAMINIANA DO ROMANCE *O FILHO DE MIL HOMENS*

Ana Clara Magalhães de Medeiros⁶⁰

Francisco Jadir Lima Pereira⁶¹

Maria de Fátima Costa e Silva⁶²

INTRODUÇÃO

O filho de mil homens (2011) é o quinto romance do escritor português Valter Hugo Mãe. No espaço-palco da obra, temos uma região campesina seguida de uma vila de pescadores do litoral lusitano, cujo mar, além de ser componente lírico e metafórico na obra, também está intimamente ligado a uma das personagens principais da narrativa, o pescador Crisóstomo, homem de quarenta anos que se sente pela metade por não ter um filho. Neste estudo, tomamos o ensaio “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1936), do alemão judeu Walter Benjamin, como motriz teórica da relação que buscamos estabelecer entre: a narrativa do romance, a arte de contar que ela evoca, o mar e um herói contemporâneo que clama por inteireza e amor.

N'*O filho de mil homens*, a trama circula entre os moradores que cuidam do campo e os moradores da vila litorânea: “depois dos campos de cultivo e de pastoreio havia a vila e depois a praia” (MÂE, 2016, p. 67). Dessa forma, observamos que há uma espécie de arqueologia do povo lusitano no romance cujas narrativas do campo se fundem com narrativas do mar, como o rio em busca do oceano. Se tomarmos o ensaio consagrado de Walter Benjamin “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, compreendemos que “os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar” (BENJAMIN, 1994, p. 199). Posto isso, no

⁶⁰ Doutora em Literatura e Práticas Sociais (UnB). Professora de Estudos Literários (UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/3215656538918242>

⁶¹ Mestrando em Estudos Literários (UFAL). Professor de Estudos Clássicos (UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/3670288669681332>

⁶² Mestranda em Estudos Literários (UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/8953049249287970>

romance que elegemos para este estudo, vemos que estes dois espaços, campo e mar, fundem-se ao redor de uma família (não-tradicional), abarcando a herança dos contadores de histórias de que fala Benjamin. Quando o nosso teórico se viu encurrulado pelas forças espanholas, deu cabo à vida em Portbou, cidade montanhosa banhada pelo Mar Mediterrâneo. Nas suas *Passagens*, obra póstuma e inacabada, o pensador berlinense cita Proust:

Um dos meus sonhos era a síntese... de uma certa paisagem marinha e de seu passado medieval [...] esse sonho em que eu... pensava abordar o impossível, parecia-me que já o tivera muitas vezes (PROUST, 1920, p. 131 *apud* BENJAMIN, 2006, p. 23).

Aqui, é como se o sonho fosse a síntese de uma experiência coletiva ligada a uma tradição comum a todos os narradores/ouvintes:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Esta experiência (*erfahrung*) que passa de boca em boca (*Mund zu Mund*) está na essência dos mitos gregos. As narrativas épicas, *lato sensu*, nada mais eram do que sonhos coletivos sintetizados pela voz do aedo ou narrador, que costumavam deambular pela Grécia Arcaica livrando a população do tédio: “o tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (BENJAMIN, 1994, p. 204). O narrador é o indivíduo que sonha o impossível, em outras palavras, que evoca o sobrenatural, escuta os sopros dos tempos idos, como sintetiza a *Mensagem* (poema épico-lírico) de Fernando Pessoa: “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” (PESSOA, 2010, p. 55).

O ato de narrar é antes de tudo um ato de ouvir, ouvir as vozes de Mnemosyne, deusa da memória, fragmentada através de suas filhas, as Musas. Entende-se que é mediante as filhas que a mãe de todas as memórias se perpetua, pois, é por meio da evocação das musas que se estabelece o elo do passado com o presente, criando-se a cadeia da tradição. A memória é a mais épica de todas as faculdades (BENJAMIN, 1994), no entanto, é preciso que ela encontre um ninho no corpo de quem escuta a narrativa. Este corpo-ninho é este espaço lúdico, erótico e sedutor, onde possamos nutrir o “interesse em conservar o que foi narrado” (BENJAMIN, 1994, p. 210); daí chocar “os ovos da experiência” de onde nasce um ser híbrido, uma quimera,

um androgino, um narrador-ouvinte como em um ritual mágico, onde um evoca o outro: “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994, p. 213).

O SONHO E A FERTILIDADE DIVINA DE CRISÓSTOMO

O livro do escritor português é um romance *in média res*, ou seja, a cronologia dos fatos não coincide com a ordem de apresentação dos capítulos. Sendo assim, iniciaremos nossa análise no capítulo dezessete do romance, a saber: “Sonho do homem aos quarenta anos”, considerando que é a partir do sonho do pescador que se desencadeia o desejo do marujo por um filho. Evocamos, portanto, o ditado popular: “Quem viaja tem muito que contar” (BENJAMIN, 1994, p. 198) — e perpetuar-se em pessoas e narrativas.

Nesse capítulo, Crisóstomo imagina que o seu umbigo estava a dilatar-se, acreditando que os filhos são formas de estender o corpo, de dividir-se, de dedicar-se. Esta imagem encontra correspondência nos ídolos de terracota da Grande Mãe, cultuada na civilização creto-micênicas: “as formas exageradas, com seios proeminentes, flancos largos, traseiro exuberante e umbigo enorme são a própria imagem da fecundidade” (BRANDÃO, 1986, p. 59). Para o pescador, as mulheres eram perfeitas, pois constroem os filhos. Em sua visão, essa construção acontecia em um mar profundo e os filhos eram seres das águas, serem divinos:

Sonhava que os peixes passavam pelos filhos e os adoravam como deuses, não entendendo que eram apenas gente. Os peixes, como os pais, nunca entenderiam que os filhos eram apenas gente. Pescar deuses, pensava. O Crisóstomo sonhava que deitava a rede e que ao subi-la poderia trazer um filho para dentro da sua barriga. Como se um deus ali aparecesse por eterna generosidade. [...] Que bom seria se uma rede laçasse ao menos um, apenas um desses nascituros deuses (MÃE, 2016, p. 199).

O sonho da nossa personagem se mistura ao seu ofício manual de pescar. “Pescar deuses” não difere de pescar peixes, isto é, a atividade de enredar narrativas de deuses, não difere da atividade manual de pescar; tudo é história de pescador, “quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (BENJAMIN, 1994, p. 205). O

mar, seja grego, romano ou lusitano, é fecundo de divindades e monstros; quanto mais profundamente mergulhamos na tradição (oral e escrita), mais perto chegamos das gêneses “desses nascituros”. Hesíodo, por exemplo, narra na *Teogonia* que a união de Oceano e Tétis, filhos de Urano e Geia, reverberou em uma prole incontável:

Tétis gerou de Oceano os rios rodopiantes:

[...]

E pariu a sagrada geração de filhas

[...]

Estas nasceram de Oceano e de Tétis
filhas mais velhas: há muitas outras ainda,
há três mil Oceânidas de finos tornozelos
(HESÍODO, 2007, v. 337-364).

Oceano é a personificação da água que, segundo as concepções helênicas primitivas, envolve, circunda ou cerca o mundo. De acordo com Raissa Cavalcanti o “Oceano simboliza o filho cósmico” (1998, p. 23), é a divindade fértil que tem as águas como nascente de vida, semelhante à fertilidade nas águas do sonho de Crisóstomo. A partir do sonho de fertilidade divina, o pescador compartilha com o ser divino da maravilha da criação, atualizando, portanto, o mito grego, afinal “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

No tecido mítico, Oceano é considerado o deus que origina todas as coisas, o pai de todos os seres (CAVALCANTI, 1998), mas ele não está sozinho. A divindade possui o seu duplo feminino. Sua fertilidade de vida provém de sua união com Tétis, que é a representação da fecundidade feminina do mar. Nas considerações de Mário da Gama Kury, (1990), Tétis (G. Tethys), filha de Urano e de Gaia, é uma das titânicas. Ela casou-se com Oceano, seu irmão, e teve com ele mais de três mil filhos — todos os deuses dos rios do mundo. Tétis urânicas é irmã de Mnemosyne, ambas são mães ancestrais da família dos titãs que representam forças da natureza. Retomando nosso romance, cumpre dizer que é justamente para a natureza que o homem de quarenta anos dirige a sua oração, como se aquela fosse dotada mesmo de sabedoria ou memória:

O pescador pensou que a natureza tinha uma inteligência impressionante, e que havia de saber sobre a sua vida, havia de entender o seu desejo e havia de lhe acudir. O Crisóstomo, ali sozinho e sem que ninguém por perto o visse ou ouvisse, abriu a boca e falou (MÃE, 2016, p. 10-11).

Semelhante aos antigos aedos, o pescador quando “abriu a boca e falou” evocou a vontade divina, emprenhou do seu desejo a natureza, sempre fértil, como se a voz pudesse acordar uma memória. As palavras ejaculadas ao mar, como o sêmen de Urano, ganhariam matéria/corpo, já que a personagem é incapaz de gerar sozinho, porque é incompleto, inacabado, imperfeito. Por esse motivo, ele afirma que são as mulheres que assinam cada filho e que, para ele, o corpo dos homens estava condenado a uma tristeza maior, como se fosse “um corpo menor” (MÃE, 2016, p. 198). Desse modo, assemelhando-se aos atributos de Deméter, deusa da natureza, agricultura, símbolo da terra cultivada, o pescador julgava que a pele dos homens “deveria ser mais terra, e sonhava com fazer nascer árvores no peito e flores pelos braços e ter rios a correr por sob as pernas e entornar nas coxas giestas fartas e um milharal inteiro” (MÃE, 2016, p. 181). Dada a impossibilidade de gerar um filho do seu corpo, resta ao homem solitário lançar palavras ao mar. Olhando para o seu corpo físico, no mesmo sonho, o pescador imagina que o mar do seu ventre sobrevoaria a sua cabeça e em seus braços pousariam seres divinos:

Depois, imaginou que, de tão levantada, a barriga deixava que o umbigo se abrisse, e que o mar inteiro se punha a voar por sobre a sua cabeça entornando deuses nos seus braços e, quanto mais os estendesse e maiores eles se tornassesem, mais deuses ali pousariam até que o Crisóstomo, como por boca de ouro, pronunciasse sonoramente a mais absoluta felicidade (MÃE, 2016, p. 183).

É inevitável não associarmos a imagem acima a um dos mitos de Zeus, filho de Cronos e Réia, senhor do Olimpo, também figura de fertilidade. Tendo Mêtis, sua primeira esposa, deusa da sabedoria e prudência, ficado grávida, Urano e Géia revelaram a Zeus que Mêtis teria uma filha e mais tarde um filho que o destronaria, como ele próprio fizera com o pai Cronos. Por meio do conselho de Géia ou da própria esposa, “Zeus a engoliu e no tempo devido nasceu Atena, das meninges do deus” (BRANDÃO, 1986, p. 266).

A etimologia do nome do pescador de Mãe vem do grego *khrusós*, que remete ao *ouro*, somado à palavra grega *stóma*, que nos remete aos termos *atos* e *boca* (CRISÓSTOMO, 2008). Dessa forma, Crisóstomo é aquele que possui a boca de ouro, o que fala divinamente, o apaziguador — em nome que lembra muito o do Cristo, boca divina no imaginário cristão ocidental, tão presente na cultura lusitana até os dias de hoje. Segundo o narrador do romance, é por essa boca que a personagem

pronuncia a felicidade, não somente a sua, mas também a daqueles que o circundam. O pescador fala como se revelasse um tesouro, uma boa nova (a exemplo de Jesus Cristo nos Evangelhos), tal como o narrador benjaminiano:

figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos. [...] Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia) (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Destarte, sob o ofício de aconselhador, nossa personagem identifica-se à figura mítica de Oceano na tragédia ática *Prometeu acorrentado*. Vislumbramos que, no texto antigo de Ésquilo, Oceano assume o papel de apaziguador e tenta intermediar os infortúnios entre Prometeu e Zeus, aconselhando o primeiro a ceder em relação ao segundo. Todavia, o interceder da divindade do mar não logrou êxito e Prometeu fica entregue à sua tragédia: “Sirva-nos de lição a tua desventura” (ÉSQUILO, 2013, 49). A grande reviravolta do romance, do de Valter Hugo Mãe, é que a tragédia não se consolida e o oceano revela a Crisóstomo motivos de alegre transformação da vida. Como veremos a seguir.

O MAR COMO ORNAMENTO DO ROMANCE

Ao final do capítulo dezessete, período em que colocamos o protagonista em comparação com os deuses, a personagem renega tal posto divino quando sai do âmbito do sonho e volta-se para a sua realidade, colocando-se no lugar dos mortais, afirmando ser apenas um homem. O mar, para o Crisóstomo mortal, não pertence somente a ele, mas a todos, pois um só homem não pode guardar o mar inteiro para si:

Uma mulher disse-lhe, por elogio, que ele vinha de um conto de fadas, era como um príncipe pescador que imperava sobre os mares e que não tinha descendência a quem os deixar. E ele riu-se muito, porque o mar era para toda a gente e ninguém haveria de o guardar só para si, e ele não imperava sobre coisa nenhuma e não daria de herança mais do que uma casa pintada de azul (MÃE, 2016, p. 184).

É na perspectiva do Crisóstomo (pessoa comum, ordinária) que iremos para o capítulo primeiro do livro. O romance inicia-se nos apresentando o homem que se sentia pela metade por não ter um filho. Além de um boneco de pano com um sorriso de botões vermelhos no rosto, o pescador possui a companhia da praia. A personagem tem como vizinho o mar e a porta da sua casa abria-se para as águas:

“Da porta aberta viam-se a areia da praia e a água livre do mar” (MÃE, 2016, p. 20). As paredes do seu lar eram azuis e as janelas de vidro deixavam perceber as cortinas brancas. Sua casa era feito um baú que abrigava os objetos que as águas esqueciam na areia da praia: “Tinha a casa, a coleção de conchas e de coisas esquisitas que o mar trazia, algumas desconhecidas como se viessem dos cometas, e tinha os melhores anzóis, as canas de pesca” (MÃE, 2016, p. 22). Contudo, mesmo tendo por vizinha a natureza, a personagem se sentia incompleta. Sua moradia parecia ser mais um barco que uma casa — Crisóstomo, no mar ou na areia, estava à deriva, em busca de um porto ou, ao menos, da companhia de um ou uma tripulante.

Numa noite de irrefutável solidão, o pescador faz uma prece ao mar:

antes de sair com os seus companheiros para o alto-mar, o homem que chegou aos quarenta anos demorou-se à entrada da sua colorida casa. Estava um sossego incrível instalado naquele mundo e ele baixou-se, deixou-se sobre a areia como sentado para pensar melhor e percebeu como a vida tinha as suas perfeições.

[...] O pescador pensou que a natureza tinha uma inteligência impressionante, e que havia de saber sobre a sua vida, havia de entender o seu desejo e havia de lhe acudir. O Crisóstomo, ali sozinho e sem que ninguém por perto o visse ou ouvisse, abriu a boca e falou.

Começou por anunciar à natureza o seu nome porque não sabia como começar de outra maneira, mas disse depois que estava muito triste e que precisava de encontrar o seu filho porque se sentia como um pai, finalmente a transbordar dessa certeza como um copo muito cheio (MÃE, 2016, p. 22).

Antes de embarcar para o alto-mar, reza pedindo por um filho. Ele fala por meio da sua boca dourada, pronuncia seu nome e pede o que de fato quer pescar. Desse modo, associamos Crisóstomo a Odisseu, no Canto V da *Odisseia*, na medida em que o herói homérico, na ilha da oceânida Calipso, esteve preso por sete anos lamentando todos os dias na areia da praia devido a impossibilidade de voltar para casa:

Ao enérgico Odisseu dentro não encontrou,
mas ele chorava na praia, sentado, como antes,
com lágrimas, gemidos e aflições lacerando o ânimo:
costumava mirar o mar ruidoso, vertendo lágrimas (v. 81-84)
[...]

Achou-o na praia, sentado; nunca em seus olhos

as lágrimas secavam, e ia-se sua doce vitalidade, chorando pelo retorno, pois já não lhe agradava a ninfa (HOMERO, 2014, v. 151-153).

Na *Odisseia* foi Atena, nascida da cabeça de Zeus, quem intercedeu para que o herói tivesse suas preces atendidas. O mar, na figura do deus Poséidon foi o antagonista e principal causador dos infortúnios de Odisseu. N'*O filho de mil homens*, em oposição ao texto homérico, é do mar que provém as boas novas de Crisóstomo. De fato, Camilo, o jovem que é adotado por Crisóstomo pela afeição, não sai literalmente do seio das águas. Porém, é na busca de um emprego como ajudante de pescador, no mar, que Camilo vai ao encontro do homem que se sentia pela metade.

Nos meandros da mitologia grega, à semelhança de Oceano, o mar simboliza o aspecto de fertilidade divina da água masculina, da semente responsável pela criação da vida e de todos os seres. Filho de Pontos, deus dos caminhos do mar, Nereu compõe junto com Fórcis e Proteu as divindades conhecidas como os “Velhos do Mar”, simbolizando a sabedoria divina e o conhecimento ancestral do inconsciente coletivo (CAVALCANTI, 1998).

É válido atentarmos para o corpo de Crisóstomo em prece. O narrador diz que o pescador se abaixou e deixou-se sobre a areia, sentado. Christian Werner agrega que, nos textos atribuídos a Homero, “a súplica pode ser realizada por meio de uma cerimônia ritual ou, no outro extremo, apenas por meio de um discurso mais ou menos formalizado” (WERNER, 2014, p. 108). O pesquisador e tradutor alega que o gesto central da súplica é o toque nos joelhos daquele que se encontra em vantagem, ou seja, que recebe a súplica. Diante disso, tanto Odisseu quanto o Crisóstomo sentam-se na área da praia, em posição de súplica. Odisseu implora aos deuses que o concedam o caminho de volta para casa. Enquanto Crisóstomo clama ao mar que lhe traga um filho. No ato de rezar, as pernas do pescador tocam a areia do mar, areia que também faz parte do corpo das divindades marítimas na tradição greco-latina.

Pierre Grimal (2005) salienta que, com o advento do conhecimento sobre a Terra e o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos, a divindade Oceano ficou circunscrita ao Atlântico, considerado extremo ocidental do mundo antigo. Dessa forma, sabemos que geograficamente o mar que se faz presente no espaço-palco d'*O filho de mil homens* é o oceano Atlântico. Assim, considerando-se que Portugal possui fronteiras marítimas, à presença próxima de um só país vizinho, localizado

entre o solo português e o continente europeu, Portugal tem a vastidão do mar que se abre, “desde sempre, como espaço de temores, espaço de evasão e liberdade, ou de invasão e ameaça, de interrogação, mistério, fascínio, rebeldia” (FIALHO, 2006, p. 397). É para essas águas que Crisóstomo, o suplicante, reza para ter um filho e tem seu pedido concedido:

O Crisóstomo abraçou de novo o Camilo e percebeu as estrelas e percebeu como as traineiras eram pirilampos de flutuar que podiam entender a felicidade e agradeceu à natureza gritando, num barulho alto para que todos soubessem, que tinha um filho, que tinha um filho. Nem que pensassem que era louco, nem que lhe dissessem para se calar, não se calaria. Estava demasiado feliz para se calar ou para se preocupar com o juízo (MÃE, 2016, p. 26).

No capítulo dez, “Como se caísse de um candeeiro”, temos um Crisóstomo feliz não só porque se sente completo com um filho, mas também porque se sente um homem em dobro após encontrar Isaura. Aqui, o homem em dobro se reconhece como um pescador maduro que, diferentemente dos pescadores jovens, não tomava o oceano com medo expectante. Crisóstomo encara as águas como o gérmen da vida. Em plena felicidade, ele “trazia finalmente o mar inteiro para casa. Um pescador que definitivamente conquistava o mar” (MÃE, 2016, p. 127).

Outra vez, vemos potências dialógicas entre Crisóstomo e Odisseu, dado que, segundo Richard P. Martin (2014), só havia um caminho para os heróis das epopeias conquistarem a imortalidade: os feitos. Para tanto, eles deveriam “vencer obstáculos com a ajuda divina ou ser espetacularmente derrotados ao desprezá-la” (MARTIN, 2014, p. 44). Odisseu se insere entre os dois termos, já que foi acometido por várias peripécias devido à ira de Posêidon e teve êxito em seu ensejo de retornar à casa pelos cuidados de Atena. Crisóstomo é o herói no romance do escritor português, visto que, com seu caráter apaziguador, reuniu todas as personagens da trama que se sentiam excluídos pelo *monologismo* (BAKHTIN, 2010) preconceituoso das demais figuras da obra. Ele imortalizou-se no romance como um homem maduro que desejava ter um filho para deixar uma herança, não aquela genética presente em um filho biológico, mas a herança da posição ética frente à coletividade, pautada nas noções de respeito e igualdade, atributos abarcados pelo pescador e concedidos a Camilo na vivência entre pai e filho. Demos a essa formação, entre Crisóstomo, Camilo, Isaura, o marido de Isaura (uma personagem homossexual) e tantos que

a eles se juntam, o nome de “família” porque o termo erige como central no livro. Na trama, os protagonistas que se movem entre a aldeia e o campo, unem-se numa relação familiar, tornando-se um grupo, cujo elo é Crisóstomo, nosso pescador, que também é um contador de histórias.

Trazemos novamente a imagem de Crisóstomo como um narrador benjamiano, tema que nos ocupou no início desta empreitada. Observamos que, embora o romance de Mão seja narrado na terceira pessoa, Crisóstomo, na obra, também assume o papel de narrador, porque além de ser o elo de encontro das demais personagens, também é aquele que conta histórias por meio da sua experiência de vida, um marujo que prende os ouvintes por meio de sua boca de ouro, tecendo pequenas histórias sobre os objetos que o mar deixava na areia da praia.

Dessa maneira, Crisóstomo “contava histórias sobre cada um e riam muito. Parecia que se juntavam para tornarem cada história fundamental. Como se fosse fundamental cada concha, cada objeto esquisito e tudo ser contado em companhia” (MÃE, 2016, p. 143). Além de pacificador, ele é sábio, recebe da sua vivência de trabalhador modesto a sabedoria para reger os seus dias, conta com sua leitura de mundo (oral e coletiva) para afagar a sua nova família. Sabemos que durante a era de Zeus, Posêidon se tornou o rei dos mares. Na sua regência como senhor dos mares, a água é “detentora de valioso potencial de autoconhecimento, mas submetida ao princípio regulador interno representado pelo deus, contribuindo no processo de construção do mundo inconsciente” (CAVALCANTI, 1998, p. 54).

Encaminhando-nos para o fim desse estudo, recorremos às considerações de Italo Calvino no tocante ao aspecto de Visibilidade, que o teórico italiano considera ser um dos recursos cruciais da escrita do novo milênio, conforme seu *Seis propostas para o próximo milênio* (1990). Para o crítico, diversos elementos concorrem para formar a parte visual da imaginação literária:

a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento (CALVINO, 1990, p. 112).

No capítulo quinze, “Crisóstomo amava por grandeza”, Valter Hugo Mão nos dá a imagem da casa do pescador, agora um homem em dobro, aos olhos da

sua amada Isaura: “estendia-se como rendada pela espuma do mar e era o melhor palácio, um palácio feito pela felicidade com os lustres pendurados na eletricidade do coração” (MÃE, 2016, p. 167). A casa que outrora refletia o mar com um homem à deriva, agora é um palácio digno de um deus das águas, digno de um herói. A casa é ornada com o estado de espírito de Isaura que encontra a felicidade ao lado do pescador, bem como reflete a imensidão do homem em dobro, pois, Isaura via no amante “a imensidão de um homem, como hábil alastrando por todas as evidências, todas as manifestações, todos os instintos dela” (MÃE, 2016, p. 182). O aspecto de visibilidade que Calvino enseja como um recurso no novo milênio nos permite perceber Crisóstomo como a condensação do mar, imenso e ornado de espuma e sabedoria, o herói das palavras de ouro, um homem que quando sonha é um deus das águas férteis, “a pressentir como tudo se cerca de milagres. Como podem os mares sobrevoar num sonho” (MÃE, 2016, p. 200).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amparados pelos contributos de Walter Benjamin e de outros críticos que nos auxiliaram a verificar, desde uma perspectiva dialógica, as relações entre o romance de MÃe e as narrativas da Grécia Antiga, realizamos uma leitura do mar que circunda o quinto romance do escritor Valter Hugo MÃe, sob a figura da personagem Crisóstomo, homem de quarenta anos que adota Camilo por desejo de ser inteiro — de ter um filho.

Durante nosso estudo, em análise de determinados capítulos da obra, expomos os significados do mar n’*O filho de mil homens*, uma vez que esse elemento, no romance, se tece em imagens que nos contam histórias alicerçadas em narrativas ancestrais, histórias herdadas da mitologia grega. Na obra, o campo simbólico do mar excede como um mero componente espacial, em razão de dotar o protagonista com uma gama de atributos divinos e heroicos.

À vista disso, nosso pescador abarca a herança da fertilidade do mar presente principalmente nas peculiaridades que envolvem os mitos gregos, em especial Oceano e Posêidon, bem como pode ser um herói ao modo de Odisseu. Fecundado desta memória coletiva, nosso pescador/narrador nunca estará sozinho, uma vez que “somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós” (MÃE, 2016, p. 204).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. Ed. –São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Passagens**. Org. Willi Bolli. Trad. Irene Aron e Cleonice P. Mourão. –Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BRANDÃO, Júnio de Souza. **Mitologia Grega**. Volume I. –Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Trad. Ivo Barroso. –São Paulo: Companhia das Letras, 1988-1990.
- CAVALCANTI, Raíssa. **Mitos da água**: as imagens da alma no seu caminho evolutivo. –São Paulo: Editora Cultrix, 1998.
- CRISÓSTOMO. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/crisóstomo> [consultado em 07-10-2020].
- ÉSQUILO. Prometeu Acorrentado. *In: O melhor do teatro grego*. Trad. Mário da Gama Kury. –Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- FIALHO, Maria do Céu. O mar na poesia portuguesa contemporânea: a escrita de Fiamma Hasse Pais Brandão. *In: OLIVEIRA, Francisco et al (Coor). Mar Grego-Latino*. –Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006, p. 397-415.
- GRIMAL, Pierre. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. Trad. Victor Jabuille. 5^aed. –Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Trad. Jaa Torrano. 7^a ed. –São Paulo: Iluminuras, 2007.
- HOMERO. **Odisseia**. Trad. Christian Werner. –São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- KURY, Mário da Gama. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. 8^aed. –Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- MÄE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. 2^aed. –São Paulo: Biblioteca Azul, 2011-2016.
- MARTIN, Richard P. Apresentação. *In: HOMERO. Odisseia*. Trad. Christian Werner. –São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 07-58.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem**. 24ed. –São Paulo: Abril Cultural, 2010.
- WERNER, Christian. Introdução. *In: HOMERO. Odisseia*. Trad. Christian Werner. –São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 95-117.

CAPÍTULO 22 - O LEITOR E A EDUCAÇÃO DO (IN)SENSÍVEL NO UNIVERSO AMAZÔNICO DO SÉC. XX: ALGUMAS NOÇÕES DE VAZIOS, IMPLÍCITOS E POLIFONIAS EM *PRIMEIRA MANHÃ* (1967), DE DALCÍDIO JURANDIR (1909-1979)

Leomax Cardoso Machado⁶³

INTRODUÇÃO

Atualmente, o mundo vive transformações sociais, crises culturais, políticas, educativas, tecnológicas, ideológicas dentre outras transformações que nos levam a caracterizar uma abordagem conceitual sob a influência da Teoria do Efeito Estético, de *Wolfgang Iser*⁶⁴. Busca-se enquanto objetivo compreender como ocorre a compreensão de um leitor implícito no romance *Primeira Manhã* (1967), de Dalcídio Jurandir (1909-1979)⁶⁵. Aos passos de uma pergunta tênue sobre um folego instigante frente a diferentes horizontes de leituras. Ao dirigir-se a indagação: Como se observa um leitor implícito inscrito nos vazios dos textos e silenciados nas entrelinhas?

Em busca de subsidiar nossa indagação, tomemos de empréstimo as concepções de leituras do “escutar os mortos com os olhos”, sobre diferentes campos de estudos que dialogam entre si e legitimam as concepções de literatura, crítica literária, estética, recepção, semiótica, interpretação, texto e discurso. As abordagens a partir da Teoria do romance⁶⁶, passam a serem fundamentais, pois afirma Lukács (2015, p. 124) “a vida faz-se criação literária, mas com isso o homem torna-se ao

⁶³ Doutorando em Educação (UFPA). Professor Letras-Língua Portuguesa (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4841817702821232>

⁶⁴ **Wolfgang Iser.** A Teoria do Efeito Estético de Iser privilegia o ato da recepção, o receptor e a leitura como diálogo entre o texto e a bagagem sociocultural do leitor(es)

⁶⁵ Filho de Alfredo Pereira e Margarida Ramos, **Dalcídio Jurandir Ramos Pereira** nasceu na Vila de Ponta de Pedras, situada na Ilha de Marajó, no estado do Pará, em 10 de janeiro de 1909. Em escreve a sua saga romanesca publicando 11 romances, além de atuar como jornalista, redator, diretor, correspondente, romancista, cronista e comunista.

⁶⁶ Esse estudo, escrito em 1914-1915, saiu em 1916 (*na Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, de Max Dessoir) e em livro na cidade de Berlim, no ano de 1920 em *La théorie du roman*, que em 1962 faz-se prestígio.

mesmo tempo o escritor de sua própria vida e o observador dessa vida como uma obra de arte criada. Essa dualidade só pode ser configurada liricamente”.

Sobre essas provocantes leituras, há de se guiar as percepções de Genette (1979), em seu “Discurso narrativo”, ao salientar uma análise concreta da intertextualidade no texto e suas transtextualidades, ao dizer, “um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos. (GENETTE, 2010, p. 5). Bem como, em Laufer (1980, p. IX) ao comentar em sua “Introdução à textologia” ao “estudar as condições gerais de existência dos textos. Palavras, o vento leva; o que se escreve permanece: nem os textos, nem as leituras, contudo, escapam às investidas do tempo. A escrita se altera, muda o espírito [...].” Ressalta Laufer (1980), que além das forças colaborativas, o próprio autor pode intervir sobre o texto quando exercer “[...] um direito de arrependimento patrimonial e não moral” (LAUFER, 1980, p. 11), diz que uma palavra mal colocada, em algum trecho, denote o que chama de preconceito ou não aceitação do termo pelo receptor. Essas manifestações de interesses ideológicos, são exemplos de sugestões que nos levam as mais diferentes formas de revisarem os seus referidos textos enquanto autor(es/as).

No que tange os horizontes de expectativas, referente às perspectivas que criadas pelo leitor(a) em relação aos textos, se alcança por meio da recepção dos textos- obras. Nesta definição, Karlheinz Stierle (1979) defende que a “base da recepção é construída por uma sequência de ‘significantes’ e que a ideia de que um significante só é significante quando a ele pertence um significado, e mais, afirma que este é o passo mais elementar da recepção” (STIERLE, 1979, p. 123). Isto é, há uma supressão de horizontes de expectativas primárias dos leitores(as). Para Stierle (2006) “A ficção” ou “lógica da ficção, ao se perguntar pelas frases ficcionais isoladas, que é uma dimensão do *finire*, perde de vista a formatividade. [e, a] formatividade, no entanto, retorna de maneira surpreendente em sua nova teoria da escrita da história [...]” (STIERLE, 2006, p. 88).

A estética discursiva de Bakhtin (2003, 2010 e 2015) sobre as narrativas ficcionais contextualizadas a partir do chão amazônico, nos serve enquanto concepções imagéticas para compreendermos o discurso polifônico existencial, no diálogo do texto-obra e leitor. Em Dalcídio Jurandir, no romance *Primeira Manhã* (1967). Nesse alcance, Bakhtin (2010, p. 238) reforça que “a formação (transformação) do homem, [é] o grau de assimilação do tempo histórico real”. Para o estudioso, o que reúne são

diversas obras sob o rótulo de “Romance de Formação” e, é a “transformação da[o] personagem principal”, de um lado, o que as separa, é o “grau de transformação da[o] personagem”, de outro, que as variações do grau de assimilação no/do tempo e espaço histórico e social pode ser conferida no texto. (BAKHTIN, 2010, p. 238)

No universo amazônico frente ao protagonista Alfredo, no romance Primeira Manhã (1967), se encontra ancoradas nossa metodologia por meio do *Método Dialético*, (*leitor-obra-texto-leitura-receptor*) em que Lüdke (1986, p.15) define “geralmente [pelo] pesquisador [ao] desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. Acentua que é sobre essas “fronteiras fluídas” [...] há uma série infindável de elos intermediários que vai do materialismo histórico até as formas teóricas de expressão das mais superficial das esferas imediatas da circulação” (LUKÁCS, 2015, p. 83) e o gênero ficcional do romance, no texto-obra-leitor-leitura-autor-recepção, são as causas dos efeitos sobre um leitor real, atrelado as polifonias existentes nos textos- obras, sob infinitos campos de intepretações de leituras abertas ao ato de ler.

O tipo de investigação é de cateter bibliográfico e qualitativo a serem desenvolvidas no contexto desse capítulo, no sentido de percebermos e propormos uma análise do discurso, do texto-obra, em análise das entrelinhas do texto e do leitor implícito. Na observância das polifonias do discurso dos textos- obras que se busca identificarmos o leitor implícito e seus vazios, escondidos nas negatividades implícitas e explicitas do campo de interpretação da leitura dos vazios dos textos ficcionais por meio do romance dalcidiano. Esta investigação, guia-se sobre a introdução, dois tópicos de desenvolvimento, um sobre o leitor implícito e o ato da leitura, outro, sobre algumas noções de polifonia, vazios e implícitos em Primeira Manhã (1967), de Dalcídio Jurandir, seguidas de nossas considerações finais e referências.

O LEITOR IMPLÍCITO E O ATO DA LEITURA

O jogo do leitor e do texto na criação de seus horizontes de leituras propiciam práticas de leituras que se propagam em diferentes horizontes para o (receptor/ leitor). É considerado um lugar de privilégio e de fala sobre um jogo de sentidos ideológico apresentados por cada dimensões de leituras, sejam estas do texto-obra-

-autor-leitor. Neste aspecto, os questionamentos de Wolfgang Iser (1976)⁶⁷ nos serve de ponto de vista, atrelados as sugestões de leituras anunciadas por *Hans Herbert Jauss*(1967)⁶⁸, em busca de uma nova e instigante investigação sobre a obra “*L'Acte de Lecture*” (O ato da leitura), publicado em 1976 e defende uma Teoria do Efeito Estético. Entendemos que suas análises ultrapassam os limites da época, se destacam as interpretações, fomentando-o como base teórica essencial para o transitar neste trabalho. Enfatiza Rocha (1999):

A estética do efeito, elaborada por Iser, articula-se do texto e, por isso, pretende elaborar uma descrição da interação fenomenológica que ocorre entre texto e leitor. Partindo do pressuposto da existência de uma assimetria inicial entre ambas, a estética do efeito almeja compreender o ato de leitura como uma forma particular de negociação daquela assimetria. Para tanto, investiga a estrutura própria dos textos literários, valorizando a interação específica que tal estrutura provoca. (ROCHA, 1999, p. 10).

Diante desses fatos, poderemos considerar que tanto a Estética da Recepção quanto a Teoria do Efeito, ambas se complementam enquanto campo de investigação ao encontro de um leitor implícito. Um com seu ponto de vista voltado a uma leitura historicamente variável, outra, sobre o ponto de vista que se guia por um modelo genérico que se explicar por meio do ato da leitura nos textos literários. Independentemente das particularidades do passado e as atualizadas no presente, confere a Jauss (1967) e Iser (1976) um campo epistêmico de investigação, ambas as teorias estabelecem no receptor ou no leitor um olhar clínico ao enxergar os vazios e as implicações negativas deixadas pelo autor, obra-texto, leitura e o ato de leitura do leitor-receptor.

Enfatizando um leitor-ideal que consiga ler a visão do autor, do texto-obra e os implícitos deixados nos vazios e nos silenciados dos textos, este leitor-crítico e autoconsciente, possa (re)criar a sua própria leitura, frente das distintas leituras pré-estabelecidas. O leitor crítico, o leitor implícito é aquele que usa a leitura como

⁶⁷ Wolfgang Iser. A Teoria do Efeito Estético de Iser privilegia o ato da recepção, especificamente, o receptor e considera que a leitura é resultado de um diálogo entre o texto e a bagagem cultural do leitor.

⁶⁸ Hans Robert Jauss. Fundou a teoria da Estética da Recepção, nasce em 1921 na cidade de “*Goppingen*”, na Alemanha e vem a falecer em março de 1997, por ser reconhecido mundialmente em suas pesquisas nas áreas de filologia romântica, filosofia e história na Germânia. Foi convidado pelo professor Gerhard Hess a participar do grupo mais recente da Universidade de Constança na Alemanha, que viria mudar os rumos de uma educação e ensino defasados no meio acadêmico reconhecidos como “Escola de Constança”.

possibilidades infindável para reconhecer os vazios deixados no texto-obra. O lugar do “ausente” é tido como *vazios* no interior dos textos, é o que está “presente”, é o dito e não dito, é o exterior e interior no texto, por meio do viés da “*interpretação*” e os horizontes de leituras do leitor(res) frente aos textos. Rocha (1999) afirma:

A teoria iseriana vai obviamente além das premissas de um modelo comunicacional e até pragmático de teoria literária. Em lugar de restringir-se a resultados específicos, a análise de texto ficcionais se torna parte integrante de um processo dinâmico que começa com o texto, passa pelas estruturas integrantes, volta-se para a interação com a realidade extra-textual e, por fim, permite ao leitor uma percepção da sua própria aquisição de experiência. (ROCHA, 1999, p. 119).

Ao compreendermos que a relação do leitor com o texto é estabelecida a partir de leituras que se inter-relacionam em uma interação e, quem sai ganhando é o papel de um sujeito leitor a partir de leituras de gêneros diversos, sejam, estes de ficção ou outros tipos leitura que o leitor(a) faz sua recepção, amplia sua visão e define seu ponto de vista enquanto leitor(a) que (ISER apud ROCHA, 1999, p. 119) a chamam de “*auto-reconhecimento*”. Essa expressão para Borba⁶⁹ (2003) se define:

A obra *The act of Reading – a theory of aesthetic response* (ISER, 1978) expressa a concretização de um projeto, cujo quadro teórico constituiu-se interdisciplinarmente na articulação com as reflexões desenvolvidas em outras áreas de saber, tais como a sociologia, a psicologia social, a psicanalise da comunicação, a psicanalise de Gestalt. (BORBA, 2003, p. 19).

Os conceitos desenvolvidos por Borba (2003) em análise na obra “*O ato de ler: uma teoria do efeito estético*” de Iser (1978) colabora de forma a esclarecermos alguns pontos nacionais nessa investigação, nos quais, essas conceituações e estudos passam a serem essenciais para o predomínio de suas conceituações. A esse respeito, Santos (2007, p. 19)⁷⁰ comenta que:

A teoria do efeito estético, de Iser, pode ser usada como um exemplo da especificação de teoria literária (e, portanto, *soft*) por ele mesmo demonstrada, porque formada de “união de pedaços” de dados observados, elementos extraídos de diferentes

⁶⁹ Em **Teoria do efeito estético**, Borba (2003a) desenvolve um estudo sobre a teoria iseriana. A autora se ocupa dos principais conceitos por ele desenvolvidos na obra *O ato de ler: uma teoria do efeito estético*.

⁷⁰ Carmen Sevilla dos Santos em sua Tese de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco em 2007.

estruturas” as teorias *hard-core* (como a praticada por físicos) e as teorias *soft* (como a praticada no mundo da arte e da literatura). (SANTOS, 2007, p. 19).

Foram à união desses “pedaços”, de campos investigativos de estudos, sobre um olhar para a interdisciplinaridade de compreensão do leitor e da leitura, que deram a Wolfgang Iser (1978) a formulação da Teoria do Efeito como base de seus conceitos *Frenet* a teorias *Hard-core*-(a teoria de *Solf*). Nos quais, as primeiras investigações se basearam na verificação de hipóteses através de testes que afirmaram e explicaram suas análises, dados coletados, em diferentes instituições de ensino. Em uma segunda investigação, foram estabelecidas sobre a união dos “pedaços” de dados extraídos de diferentes campos de ensino e disciplinas analisadas, justificando como fio condutor para expressar e criar a sua teoria do Efeito Estético para o leitor.

Enfatizamos, que a Teoria do Efeito Estético de Iser, particularmente é uma metáfora que promove o fechamento da interação entre (texto e leitor), essa interação é parte da construção da metáfora e, é o que Iser chama de *Leitor Implícito*⁷¹. É a partir dessas metáforas que se fecharia a estrutura do sistema, de sua teoria e os seus conceitos de *Solf*, caracterizado como associação ou simplesmente junção de pedaços com dados que explicam suas análises de efeito entre (leitor e texto) na identificação dos vazios e das negatividades implícitas, presente nas leituras dos textos pelos leitores(as). Sob o olhar da Sociologia do Conhecimento, entende-se:

A teoria do efeito irá encontrar na sociologia do conhecimento – disciplina que, em resumo, visa investigar as relações entre a existência de acontecimentos sociais e a produção do pensamento – algumas categorias necessárias para se pensarem determinados ângulos da construção do texto e leitor. (BORBA, 2003, p. 19)

De acordo com Borba (2003) as investigações sob o olhar minucioso de uma sociologia do conhecimento, não estão concentradas no relativismo estéril, do conhecimento científico e sim, nas descrições e análises estruturais dos modos pelas quais, as relações sociais se estabelecem a nível de pensamento e interpretações. Essa indissociável relação, entre leitura/linguagens; pessoas/sujeitos e meio social/

⁷¹ **Leitor Implícito.** É uma *Estrutura Textual* que prevê a presença de um receptor sem necessariamente defini-lo. O leitor implícito aponta uma estrutura que demanda respostas impelindo o leitor a compreender o texto.

sociedade, repercutem as formulações para a construção da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser, com base na sociologia do conhecimento. Borba (2003) enfatiza:

Iser encontra na psicologia social um conjunto de categorias que objetivam tratar dos fatos que interferem nas situações interpessoais, sejam elas mal ou bem-sucedidas e tudo indica que a disciplina contribuiu para que ele pudesse compreender e bem configurar um outro tipo de leitor de contato: *a interação* do leitor com a literatura. (BORBA; 2003, p. 35).

No estabelecimento dessa interação entre leitor e literatura, pautada numa psicologia social de interferências, podemos então dizer, que está interação, se dá segundo Iser, na visão de (BORBA, 2003, p. 35), com a arte da reciprocidade entre “texto (polo artístico) e leitor no (polo estético)”. A esse respeito, a Teoria do Efeito Estético, de Iser, pode ser entendida, segundo (BORBA, 2003, p. 25) em duas categorias: “contexto pragmático da psicologia social” e “a fenomenologia”, no qual, o sujeito se constrói na/da interação do/no texto/obra e leitor.

Portanto, é por meio dessa base de conhecimento psicanalíticos e suas noções de imagens e, percepções de efeitos estéticos, que Iser, constrói os sentidos de vazios, implicitudes e imagens das entrelinhas do textos- obras. Por fim, em busca de situar como se comporta essa Teoria do Efeito Estético, de Iser (1979), algumas análises no gênero-romance, de Dalcídio Jurandir (1909-1979) nos servem como proposição para as travessias dos vazios, das vozes polifônicas, sugerir as implicitudes e negatividades deixadas pelo autor-obra-texto-leitura ao leitor (receptor), no/do romance “*Primeira Manhã* ([1967] 2009)”. Guiadas sobre o tópico a seguir.

ALGUMAS NOÇÕES DE POLIFONIA, VAZIOS E IMPLÍCITOS EM PRIMEIRA MANHÃ (1967), DE DALCÍDIO JURANDIR

Através da interação texto e leitor, os vazios deixados nas convenções de de leituras e estímulos de Iser (1978), centrados no texto-obra, na leitura do romance Primeira Manhã (1967), de Dalcídio Jurandir. Ao levarmos em conta as considerações do leitor(a) frente às tramas, histórias românticas, de uma leitura monótona, apoiadas em três aspectos de observações da interpretação do texto-obra e leitor

sobre o facto factio. Citemos: a *contingência assimétrica*⁷², a *reativa*⁷³ e a *mútua*⁷⁴. É através dessas estruturas, que Iser acrescenta em seu *Polo Artístico* e *Polo Estético* sua afirmação de *Estrutura do Afeto*, compreendida como os vazios dos sentidos de leituras de um leitor(a) frente a estrutura verbal-códigos linguísticos, símbolos, caracteres comunicacionais que pode ser compreendido como tipos de gêneros-texto-literários, como um *repertório* de interação que serve de múltiplas faces para a *estratégia* de interpretação sobre o ato da leitura para o leitor(a).

Para Laufer (1980, p. 13) define que “[...] o autor que retoma uma de suas obras modifica-lhe o sistema poético, seja na sua totalidade ou em suas partes. Quanto mais próxima estiver essa retomada do momento da criação da obra, mais organicamente ligada à obra ela estará [...].” Neste sentido, ao apontados os recortes de algumas palavras-chaves e símbolos metaforizados no romance, entendemos que sua magnitude do texto-gênero-romanesco, é a chave para a compreensão de sentidos, ironias e denúncias sociais, problematizadas no texto-obra. Neste aspecto, selecionamos algumas palavras-chaves, sobre o poder imagéticos de leituras definidas, como: “raio”, “perneiras”, “cru e nu no fosso”, “Inferninhos” “aproveitar as pernas”, são nossos objetos de análise. Para Genette (2010, p. 17), o chama de “transtextualidade (na —falta de melhor opção) —tudo o que o coloca [o texto] em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”.

Estes são algumas das palavras que contém na interação texto e leitor uma multiplicidade de interpretações no campo dos implícitas, vazios, gerados pelas percepções de realidades e ficções, representados enquanto leituras para o sujeito leitor(a). Em Alfredo, os símbolos dos “Raios” nos levam a fascinantes leituras no contexto do romance, em especial, suas singularidades simbologias para a concepção interpretativa que se sobrepõe a uma estrutura ficcional que nos conduz a uma interação leitor/texto e suas múltiplas leituras. os implícitos são expressões de leituras dos vazios, do ausente e de toda uma negatividade implícita silenciada e por trás das entrelinhas do texto que não aparece explicitamente, mas conduz o leitor a leitura.

⁷² **Contingência Assimétrica.** Caracterizando-se como uma resposta de um leitor ou locutor, que só se concretiza pelo processo de interação de *estímulo e plano* na qual são produzidos por Iser.

⁷³ **Contingência Reativa.** Causada pela interação perceptiva do texto e leitor na visão de Iser, no caso do romance de Dalcídio, o leitor ao ler o seu romance cria uma reação tida por Iser com efeito da leitura.

⁷⁴ **Contingência mútua.** É o conhecimento instaurado no horizonte de sua percepção na interação e criação entre texto e leitor, é o reconhecimento de uma interpretação modificada pelo efeito dos sentidos.

A esse respeito podemos perceber no trecho de (JURANDIR, 2009, p. 31) “O raio de baixo da lama e de repente a trovoada, o raio no taperebazeiro”. O trecho é uma representação de uma leitura que contém um sentido metafórico de liberdade e pecado atribuído à personagem Luciana. No mesmo trecho, o raio é o castigo da *desabençoad* Luciana, que segundo sua família é culpada por ter jogado o nome dos parentes na *lama* ao perder a sua “*virgindade*”, ou seja, grande tabu social da passagem de menina à mulher. Dalcídio Jurandir, o faz com maestria ao usar o *raio no taperebazeiro* como sinal de virtude de uma jovem, comparada a uma árvore frutífera da Amazônia, na flor da idade, como uma árvore de espinhas do rosto, os ramos das arvores, com seu doce fruto virginal (hormônio à flor da pele). A personagem tem a ambiguidade e a metáfora na fruta do taperebazeiro, pois é a menina/mulher, ou seja, o sabor doce, frágil e vulnerável ao bicho que contamina rapidamente o “*fruto*”. Dalcídio, faz crítica aos *tabus sexuais* das grandes famílias do interior da Amazônia condenados a viver na miséria sem casar a moça com moço de família que poderiam lhes tirar da miséria.

“O raio vem tirou Luciana do pecado, da culpa, da desabenção” (JURANDIR, 2009, p. 32). Neste trecho, o raio é um símbolo de liberdade que tira Luciana do pecado, causando à Luciana o fechamento do seu coração, de menina para mulher da vida, sem sentimento, enfatizada no trecho “o raio lacrou o coração” (JURANDIR, 2009, p. 33) com a voz da personagem Dona Santo (a Parteira, irmã do Coronel Braulino). Esta última foi quem narrou o drama da jovem Luciana para o adolescente Alfredo. É através do personagem Severino (Pastor Severino) que o raio toma outra conotação, Severino, pede a mão de Luciana em casamento, mas é negada por sua mãe, Dona Jovita, mãe da moça. Então Severino, roga a sua praga, desejando que um raio devastasse todo o rebanho da família de Luciana. Dalcídio Jurandir faz uma crítica aos interesses das famílias em somar riqueza, abordando também a presença da fé e dos tipos de cresças existentes no interior da Amazônia.

Em outras leituras o raio é usado como conhecimento, experiência, que abre portas e os caminhos da educação para o personagem Alfredo em sua trajetória no romance. Podemos perceber no trecho, “o raio também vai me abrindo um caminho” (JURANDIR, 2009, p. 34) que o raio, neste sentido, é o símbolo representativo das etapas de vida de Alfredo, que também pode ser a representação de experiências vivenciadas por Dalcídio Jurandir em sua infância e a trajetória do autor *Alter ego*. Podemos observar no trecho, “o raio abre a porta do ginásio” (JURANDIR, 2009,

p. 34). Em relação ao personagem Alfredo, o mesmo é o típico representante de uma classe social inferior, pobre e do interior da Amazônia. Essa trajetória de vida na voz de Dalcídio Jurandir é expressa em sua ficção como experiências de Alfredo, transformando-o e tecendo duras críticas a realidade de um aprendiz do/no interior da Brasil em 1920-1950. Este trecho ilustra muito bem está experiência do autor no protagonista-Alfredo: “o raio abriu a porta do ginásio” (JURANDIR, 2009, p. 35).

Cabendo a palavra raio o contorno de desequilíbrio, estímulo, dor, liberdade, pecado, praga, oportunidade, conhecimento, dúvida, sonho, fase, idade, tempo, espaço, anos, menino/homem, medo, experiência e realidade do personagem Alfredo no romance, ao citar “o efeito do raio” (JURANDIR, 2009, p. 41). Na voz de Alfredo o sentimento se expressa no “desce, raio, acende o rumo, me escancara esta porta” (JURANDIR, 2009, p. 137). Faz referências as oportunidades, as suas novas realidades, enfatizadas no trecho “um raio para cegar o mundo e deixar-me sair em nudez plena” (JURANDIR, 2009, p. 98). Estas referências servem de efeito para suscitar a interação do leitor ao texto e a identificação dos múltiplos vazios existentes no romance Dalcídiano.

Alfredo e as “Perneiras”, “Rangiam-lhe as perneiras, peitando-lhe os passos, primeira manhã a pé da José Pio ao Ginásio, estirão lento” (JURANDIR, 2009, p. 31). As perneiras simbolizam as representações da passagem do Alfredo menino/homem, de calças curtas para calças compridas, frente a sua nova vida, expressa no fragmento, “aqui, senhoras, vai um ginasiano, vejam a farda, ouçam só o ranger destas perneiras” (JURANDIR, 2009, p. 35). A angustiante realidade das perneiras em Alfredo-homem, no passar de sua maturidade, vai se adaptando as mudanças físicas e psíquicas, as etapas e conquistadas em sua vida, ou seja, passou a ganhar experiência e malícia na cidade grande, experiência afirmada no trecho “neste ranger de perneiras, nenhuma voz aqui dentro, passo nenhum rosto?” (JURANDIR, 2009, p. 36).

Alfredo “Cru e Nu”, “Mas foi trote? Era trote. É trote? Cru-cru do que ia acontecer [...] Cru e nu no fosso”. (JURANDIR, 2009, p. 42). Alfredo/homem e estudante de humanidade, inexperiente “no garimpo sem rumo” (Jurandir, 2009, p. 34). Segue o seu sonho, espelho de tatos meninos do interior da Amazônia Paraense, que sonham um dia mudar a sua realidade, “cheirava sapato novo” (JURANDIR, 2009, p. 58). Algo que deixava o personagem Alfredo com uma verdadeira “pororoca

na cabeça” (JURANDIR, 2009, p. 34). Caindo nas “*arapucas da cidade*” que o levam a buscar em suas lembranças uma forma que servisse de proteção. A esse respeito, Dalcídio Jurandir usa as metáforas para citar os desequilíbrios (interior e exterior) em Alfredo, com o desejo de “meter-se no casco do jabuti, varar o pátio, subir ao primeiro ano, carumbé fardado” (JURANDIR, 2009, p. 97). Cru e nu das novas faces da vida que viria encarar aos seus dezesseis anos.

Alfredo e os “Inferninhos”, a esses “inferninhos” de caos sociais e desumano, de “delicadas merdas sociais” (JURANDIR, 2009, p. 111), encontramos as seguintes referências, no trecho: “[...] Ivaína, se tu te arrependes, te deu medo, não queres mais ir, está em tempo, menina. Volta. Que eu, por mim reteso a flecha” (JURANDIR, 2009, p. 130). Esses “inferninhos” sexuais de prostíbulo, adultério, moral de família, povo em decadência e enfermos é o caos da realidade paraense da época de 1920, expressa por Dalcídio Jurandir como muitas outras problemáticas sociais de um Brasil sob as forças de uma pequena classe dominante. Expressões como esta: “deste caminhar dos infernos” (JURANDIR, 2009, p. 133), ilustram bem a realidade de 20 e 50 em todo brasil, que hoje é realidade dessa crise profundas dos homens e meio social.

Alfredo e o “Aproveitar as pernas”, é esse “aproveitar as pernas” que é característica pelas andanças, “vagabundagem sistêmica” ou “formação” de Alfredo em sua trajetória de vida, muito bem descrita por Dalcídio Jurandir com um retrato de um caminhar de vida que é fruto de tantas experiências coletadas e vivenciadas pelo autor. Experiências que retratam seu protagonista como um exemplo de vida do oprimido pelo sistema do capital. Nas descrições do narrador, Alfredo “a pé, e devagar, [para] ‘aproveitar as pernas’” (JURANDIR, 2009, p. 207). No entanto, de acordo com o próprio autor, essa preocupação com a verossimilhança não apaga a capacidade de ativar a imaginação do leitor e de transferi-lo para outros mundos. Segundo Stierle (2006):

Eis aqui o poeta, o artista mágico, que graças às suas ficções sabe acionar o registro anímico de seu leitor, ouvinte ou espectador e, mediante sua arte, se distancia de seu próprio mundo. Engano e formatividade entram em uma síntese indissolúvel em que a ficção, como estrutura de realização estética, sob as condições de um meio, intensifica a matéria ficcional, como imaginário livre e ligado. (STIERLE, 2006, p. 20).

Portanto, Dalcídio Jurandir busca denunciar fatos, sugerir consciência e atribuir sentidos por meio do poder da ficção literária e transfere toda a responsabilidade ao seu leitor, confidente de toda essa problemática sociais e humanas, ironia, realidade de um universo Amazônico de vozes renitente ecoando desde 1920 vindos do interior de nossos Brasis. Experiências de mundos, leituras, críticas socioculturais, vozes silenciadas, caladas no tempo e espaço que se passam em distintos campos e diversas naturezas e contextos tão atuais em pleno séc. XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, na sistematização dos tópicos de abordagens posta neste capítulo, nos levou a indagar: Como se observa um leitor implícito, inscrito nos vazios dos textos e silenciados nas entrelinhas? Vimos que a concepção de vazios e negatividades implícitas de (Wolfgang Iser), nos levou a resultados proposto por meio de indagações do texto-obra sobre os vazios, as vozes, os negatividade implícitos nas entrelinhas do texto do encontro do leitor. Por ser um campo subjetivo, simbólicos e imagético nos levou a autoconsciência e experiência interpretativa do ato de ler, os efeitos estéticos ou receptivos nos deixam sobre um campo aberto a futuras indagações.

Na formulação de um leitor que ler e interpreta as profundezas e a obscuridade do que está escrito nos textos- obras-leituras e o que se esconde por trás de toda essa estrutura ficcional que chamamos de imagéticos, polifônicos, negatividades implícitas e horizontes de intepretações tecidas sobre as entrelinhas dos textos- obras, leitor, leitura e leitor(a). Por fim, O que resta é ficarmos com a certeza de que este trabalho pode suscitar novas pesquisas, contribuir para novas leituras e perspectivas literárias.

REFERÊNCIAS

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do efeito estético** - Niterói: EdUFF, 2003. ISBN 85-228-0370-6.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa** - ensaio de método. Trad.: Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

..... **Palimpsestos:** a literatura de segunda mão. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

ISER, Wolfgang. **Der implizite Leser.** Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: Wilhelm Fink, 1972. [Edição norte-americana:

ISER, Wolfgang. The 164 implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.]

_____. Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung (1976).

_____. **O ato de leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesia e Katharsis.** In: LIMA, Luis (org.). A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JURANDIR, Dalcídio.[1967]. **Primeira manhã;** Josebel Akel Fares (org). 2 Ed. Belém: EDUEPA, 2009. ISBN: 979-85-88374-39-0

LAUFER, Roger. **Introdução à textologia:** verificação, estabelecimento, edição de textos. São Paulo: Perspetiva, 1980.

LIMA, Luiz costa. (org) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção Hans Robert Jauss... et al;** 2º ed: Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.

ROCHA, João Cezar de Castro Rocha (org) **Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser** /Tradução, Bluma Waddinton Vilar, João Cezar de Castro Rocha. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. ISBN:85-85881-77-1.

STIERLE, Karlheinz. **Que significa a recepção dos textos ficcionais.** In: LIMA, Luiz Costa. A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 119 – 171.

STIERLE, Karl-Heinz. **A Ficção.** Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

OBRA CONSULTADA:

Fonte: <http://www.vel.br/ch/paz/letras/terraroxa/g-vol2/v2-majob.pdf>. em 22/03/2021.

CAPÍTULO 23 - O PROTAGONISMO DA LITERATURA AMAZÔNICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Dariany Andrade de Souza⁷⁵

INTRODUÇÃO

Ler, não somente na escola, é um ato educativo e, por consequência, forma o cidadão e lhe dá capacidade de tornar-se governante de si mesmo. Nessa perspectiva, leitura, então se apresenta como prática social (GERALDI, 2011).

Sendo assim, a leitura, aqui, não será tomada apenas como compreensão da linguagem escrita, mas a sua relação com o contexto de quem escreve, fala e de quem lê. Perceber que sem sua própria leitura, representação e imaginação, não há como existir a leitura da palavra. “Razão porque o estudante deve ser estimulado a desempenhar um papel ativo de apreensão e de construção dos múltiplos sentidos que estão subjacentes ao texto escrito” (MAIA, 2007, p. 19). Isso define o indivíduo, primeiramente, como seu próprio escritor e leitor, ele escreve e lê sua própria vida. A partir dessa percepção fundamental surge o aperfeiçoamento, ou seja, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 2008).

A inserção da leitura no meio social ainda é uma tarefa difícil, porém, embora a crise da leitura seja resultado de uma crise maior, que engloba questões de ordem política, econômica, social e cultural, o universo escolar é o espaço onde estão situados os sujeitos principais da história de formação de leitores: o professor e o aluno (MAIA, 2007).

Nesse momento, a escola, como espaço educativo e de formação de pessoas, necessita buscar ferramentas e/ou metodologias e criar possibilidades para que o estudante, sozinho, perceba e se aproprie das inesgotáveis fontes de leitura e conhecimento à sua disposição na sociedade. No entanto, a problemática da falta de leitura, e todos as dificuldades acarretadas ao seu contexto, nos revela, também,

⁷⁵ Mestranda em Educação (UFAM). Professora efetiva (Seduc-AM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3451-8687>

a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que instiguem os estudantes à autonomia, à busca, ao querer conhecer e à criticidade.

Neste sentido, este texto visa relatar a experiência vivenciada a partir de um projeto de pesquisa interdisciplinar, interligando a língua escrita, sociedade e cultura, trazendo para o cotidiano escolar a inserção da Literatura Amazônica. Intitulado “Na madrugada ao luar, minha Amazônia, meu olhar”, executado nas turmas de 6º ao 9º anos, em uma escola estadual de tempo integral do Estado do Amazonas.

Utilizando a literatura, em seus mais diversos enredos e nos mais diversos rincões, para interpretar a realidade, estudando os fatos e lutas sociais não de forma isolada, mas relevando suas influências políticas, econômicas, culturais, etc., o projeto embasou-se num estudo de cunho bibliográfico e exploratório, através das pesquisas e estudos das obras, autores e contextos apresentados nos enredos e suas relações com a história e realidade amazônica.

A proposta do projeto foi pensada de forma a contemplar não só a disciplina de Língua Portuguesa, pois envolveu também as disciplinas de História, Geografia e Ciências, esse teor interdisciplinar permite aos participantes análise às diferentes facetas relacionadas às causas, possibilidades, limitações e perspectivas no processo de aquisição de conhecimento (KRASILCHIK e MARANDINO, 2007). Isso trouxe aos estudantes grandes contribuições, que vão além dos muros da escola, reafirmando a importância de metodologias inovadoras e diferenciadas introduzidas no cotidiano escolar.

Sendo assim, este capítulo destaca a necessidade de transpor uma lacuna sobre a falta de conhecimento dos estudantes amazonenses sobre os autores e textos amazônicos, buscando conhecer o passado para reconhecer o presente através dos escritos de autores que tanto contribuíram para o desenvolvimento da região no âmbito literário.

A LEITURA E SEU VALOR SOCIAL

A prática da leitura desenvolve a criatividade, estimula a imaginação, aguça a memória, aperfeiçoa o vocabulário, contribui na escrita e, inevitavelmente, induz à criticidade. Entretanto, tais habilidades deixam de ser desenvolvidas devido às práticas de ensino que privilegiam o ensino de gramática normativa, deixando a leitura sempre em segundo plano, ocasional, realizada apenas para efeitos de resolução de

exercícios. diminuindo assim o horizonte de pensamento do aluno, retirando todas as possibilidades de interpretação e verificação de hipóteses que o aluno poderia assimilar (JOUVE, 2002).

A história da leitura se confunde com a história do desenvolvimento humano, porque a necessidade de comunicação e, principalmente, registro das sensações, desejos, ordens, etc, (REVOREDO, 2010). Assim, é necessário compreender que sem a sua própria leitura, representação e imaginação sobre si mesmo e do seu redor, não há como existir a leitura da palavra, “isso define que cada, primeiramente é seu próprio escritor e leitor, ele escreve e lê sua própria vida” (FREIRE, 2008, p. 56).

A partir dessa percepção fundamental, surge o aperfeiçoamento, ou seja, a forma correta de enxergar a verdadeira ligação entre ler um texto e perceber e refletir o contexto, assim “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”. (MARTINS, 1997, p. 30).

Corroborando esta ideia, Freire (1992, p. 11) afirma que a leitura de 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 alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A leitura se faz indispensável na formação de todo cidadão, possibilitando novas percepções e conhecimentos, conduzindo os leitores para novas realidades, “é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. (JOUVE, 2002, p. 17).

Dessa forma, pensar a leitura é também refletir sobre a inserção dos sujeitos na sociedade, pois intermedia o contato com os textos produzidos por diferentes pessoas e épocas, revelando realidades e contextos distantes, diferentes, mas que imprimem sobre o que somos. No entanto, o processo de aquisição do hábito de ler ainda é um tabu, pois, apesar do desenvolvimento de suas habilidades serem destinadas à escola, deveria iniciar-se no ambiente familiar, assim, “é necessário pensar que os problemas relacionados à leitura estão ligados a outros problemas sociais, como má distribuição de renda, déficits de escolarização, entre outros” (RIBEIRO, 2003, p. 11).

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal. (BLOOM, 2000).

A leitura por si só, não tem o poder de transformar a realidade, mas é capaz de introduzir novos pensamentos e olhares, reavaliações da própria vida e comportamento. Se esse impacto é obtido, o texto satisfaz seu papel transformador, ainda que de modo indireto, levando a responder, por meio de construções simbólicas, as perguntas que inquietam os seres humanos.

Nos transforma porque ao olhar o passado, modificamos o modo como vemos o presente e como construiremos o futuro. (BLOOM, 2000). Dessa forma, o contato com os livros acarreta ao indivíduo o engrandecimento de sua carga imaginativa, as comparações de cunho ficção x realidade e assim, a percepção do ser e de seu lugar no mundo, vencendo as alienações, desigualdades e contradições que a sociedade lhe apresenta.

O TRABALHO COM PROJETOS: A PERSPECTIVA DA PESQUISA NA ESCOLA

A sociedade de hoje possui inúmeros artifícios que desfavorecem essa relação e estabelecimento da leitura efetiva. Televisão, internet, redes sociais, entre outros, são elementos muito mais presentes no cotidiano e que fragmentam o real exercício reflexivo e crítico, nesse momento, faz-se importante a função da escola como espaço de aprendizagem e do(a) professor(a) como orientador. “A vida de hoje é caracterizada por um verdadeiro bombardeiro de informações: televisão, rádios, revistas, internet, etc.(...) tudo isso junto cria um verdadeiro labirinto onde é muito fácil alguém se perder, a menos que tenha um bom orientador” (BAGNO, 2014, p. 14).

Percebe-se assim, a importância do papel do educador, com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar certo (FREIRE, 2008), criando possibilidades, orientando e estabelecendo situações de questionamentos, reflexões e criticidade, ou seja, ensinando a aprender.

Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar de bombardeios e reconhecer,

em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento. (BAGNO, 2014).

Nessa perspectiva, o papel do professor desvencilha-se da ideia de mero transmissor de conhecimento, muito pelo contrário, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 52). Dessa forma, a concepção de ensino voltada para reprodução e memorização de conteúdos enfadonhos e formas nem um pouco atrativas de ensinar não mais satisfazem as necessidades e demandas atuais. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, os alunos precisam de uma formação, capaz de ajuda-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. (LIBÂNEO, 2000).

Chega-se, nesse momento, na pesquisa como abordagem metodológica e no papel do professor como mediador desse processo, afinal, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2008, p. 32), haja vista a pesquisa fazer parte do nosso cotidiano, é difícil imaginar qualquer ação humana que não seja precedida por algum tipo de investigação, no entanto, a pesquisa que nos interessa é a pesquisa científica. (BAGNO, 2014).

A base da educação escolar é a pesquisa, pois quem conhece é capaz de intervir de forma competente, crítica e inovadora: Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. (DEMO, 2015, p. 8).

Desta feita, a pesquisa inserida na escola pode propiciar diversos e significativos aprendizados, instrumentos de produção de conhecimento e reflexão, desenvolvimento argumentativo e autonomia investigativa. Ajuda os estudantes a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (LIBÂNEO, 2000).

Nesse sentido, fazer um projeto é lançar ideias para frente, é prever as etapas do trabalho, é definir aonde se quer chegar com ele, assim, durante o trabalho prático, saberemos como agir, que decisões tomar, qual o próximo passo que teremos de dar na direção do objetivo desejado (BAGNO, 2014).

Um dos objetivos do trabalho significativo com projeto, além do propósito de tornar o estudante protagonista de sua própria aprendizagem, é a possibilidade

de articulação entre os propósitos sociais e os didáticos, mais ainda quando trata-se de projeto interdisciplinar dispondo de caminhos que se completam, impedindo a fragmentação de conteúdos, revelando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa numa articulação que toma, num caráter mais colaborativo, ações que beneficiem conhecimentos. (FAZENDA, 2011). Da mesma forma, o planejamento e o resultado de um projeto deve levar em consideração:

O novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais (...) (BNCC, 2017, p. 14).

Assim sendo, educar pela pesquisa, com a utilização de projetos elaborados no sentido de sanar lacunas ou dificuldades observadas e refletidas na aprendizagem, é criar possibilidades para que os estudantes reflitam, construam e produzam conhecimentos.

O PROJETO DE LEITURA: OS TRAÇOS AMAZÔNICOS PELA LITERATURA

Despertar lembranças, desencadear sensações, transformar emoções, inventar mundos, provocar reflexões sobre os mais diferentes aspectos da existência são umas das mais variadas atividades que os textos literários desempenham. Na paixão pelo livro, os sons, os sentidos e as imagens que produz adquirem o poder de instigar o imaginário. Esse uso literário promove a multiplicação dos sentidos e, assim, permite que o texto sofra diferentes leituras e interpretações. Em outras palavras, a leitura permite “viver” outras vidas, sentir outras emoções e sensações.

Até uma certa idade, a literatura prepara-nos para a vida. Ela canaliza o movimento entre o real e o imaginário. Ela nos oferece antenas para entrar no mundo. Não quero dizer que ela nos adapta a este mundo: ao contrário, seus fermentos de rejeição e de inadaptação e seu caráter profundamente adolescente contradizem este mundo. Mas contradizem-no dando-nos acesso a ele. Pelo romance e pelo livro, cheguei ao mundo (MORIN, 2000, p. 20).

Nesse sentido, literatura, como linguagem e como instituição, torna-se fundamental, pois é a ela que os mais distintos imaginários, valores, comportamentos e sensibilidades são depositados, através dela uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, suas angustias, flagelos, seus anseios, suas utopias. Por isso, defende-se a formação de um leitor que perscruta a força das palavras, as representações presentes nos textos – o visível e o não tão visível, a força das vozes presentes nas narrativas que traduzem outras experiências e formas de compreensão do real (SILVEIRA, 2012).

Para Zilberman (1990), “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 1990, p. 19). Quanto maior o contato com textos, mais conhecimento sobre si mesmo o indivíduo terá. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2000).

Sendo assim, propôs-se a elaboração do projeto de leitura “Na madrugada ao luar, minha Amazônia, meu olhar”, executado por dois anos em turmas do ensino fundamental II e desenvolvido a partir da verificação do grande distanciamento dos estudantes com a prática da leitura efetiva, bem como o não (re)conhecimento da literatura local e de sua própria história.

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

O projeto trouxe à tona uma questão de importante cunho social, a distante e/ou desconhecida identidade amazônica. Os textos carregados de características regionais não fazem, e nunca fizeram, parte da realidade ou do conhecimento dos estudantes, infelizmente não são casos pontuais. Essa literatura, que tem origem em nossos rincões e pela voz de nossos narradores e poetas, poderá se arvorar ao

título de Literatura da Amazônia: que seja referência para os de fora, mas que seja referência também para os de dentro de nossa cultura (FERNANDES, 2004).

Introduzir a literatura do norte na sala de aula, traz, no mínimo, ao estudantes, fazer-se conhecer como nativos dessa região, reconhecer-se nesse espaço, nessa história e nessa cultura, dessa maneira, a literatura que narra essa vivência, poetiza a experiência de nossa região, pode ser usufruída pelo povo que a vivencia e a experiência: nossos rios, nossas florestas, nossos hábitos e tradições. (AIRES, 2015).

O imaginário carregado de subjetividade, a transportação no tempo, as evidências de desenvolvimento, as tragédias e conflitos dos oprimidos, a riqueza atrelada ao que vinha da natureza são conhecimentos marcados e contados ludicamente nos textos de literatura amazônica que ressoam a história dessa região, necessária na construção do identário dos alunos.

Costume dos meninos, que não se privavam de práticas perigosas, como aquela de ficar na popa das muitas embarcações, quando paravam nos portos após navegarem nos rios da Amazônia, para pular n'água e ficar nessa sem temer os cardumes de piranhas, candirus e mandiís, entre outros peixes menos ferozes atraídos pelos restos de comida deixados n'água, devorando tudo com velocidade galopante (FARIAS, 1998, p. 30).

Esse ressoar leva-nos a uma nova relação com o tempo demandado para a formação de leitor: não mais somente o ano letivo, o trimestre, a aula de Português, mas o tempo interno, singular, vívido de cada leitor com sua trajetória ainda em construção (SILVEIRA, 2012). O leitor, como receptor dessas mensagens, valida uma sensação de descobrimento e pertencimento desse estado de contemplação às suas raízes, à natureza, à identidade e ao fantástico.

A caminhada de mais de duas horas na floresta foi penosa, difícil. No fim do atalho, vimos o lago do Eldorado. Água preta, quase azulada. E a superfície lisa e quieta como um espelho deitado na noite. Poucas casas de madeira entre a margem e a floresta. Os sons dos pássaros só aumenta o silêncio. A imensidão do lago e da floresta. E mais silêncio. Aquele lugar tão bonito, o Eldorado, era habitado pela solidão. (HATOUN, 2008, p. 102).

Implica dizer que a Amazônia é a origem e causa desse tipo de produção literária que funda um imaginário pautado em sua paisagem e identidade, transitórias

entre o local e o universal: mas, atente-se, a Amazônia é ponto de partida e não um fim em si mesmo (FERNANDES, 2004).

Assim, a organização de um projeto de pesquisa voltado para a educação básica, seja de leitura ou não, interdisciplinar ou não, o teor democrático, o dinamismo, a interação, a completude e a criticidade são essenciais. Tratando-se, este, de um projeto de leitura, vem à frente estimular as habilidades de identificação e fricção dos mais diversos textos.

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Os textos amazônicos trazem em seus enredos aspectos próprios, legado e tradições dos povos amazônicos para o reconhecimento dos seus e dos outros. Afinal, está na hora de (como fizeram os primeiros modernistas) os demais brasíis redescobrirem este Brasil que está ao norte. E a literatura, penso, é mais que pretexto, ela é, sem trocadilhos, o passaporte. E que ela não seja somente amazônica, seja brasileira, quiçá universal! (BEZERRA, 2011).

Dessa forma, a Literatura Amazônica cumpre seu papel em dialogar com o leitor não só pelos traços carregados de imaginário, crenças, mitos, paisagens, linguagens, mas também descreve momentos políticos, ascensões e quedas econômicas, contextos históricos e culturais, características sociais e lutas de classes, retratados pelo cotidiano do ribeirinho, do índio, do migrante e, porque não, dos seres inamidados, tão presentes nas narrativas. A permanência, o acesso, a divulgação e a valorização dessa herança deve estar presente nas configurações da arte pela escrita, mas também requisitadas nas rodas de leituras de estudantes/homens amazônicos.

CONCLUSÃO

Este capítulo foi elaborado no sentido de relatar a experiência vivenciada por dois anos, 2017 e 2018, frente à execução de um projeto interdisciplinar realizado em turmas do 6º aos 9º anos de uma escola estadual. O projeto, intitulado “Na madrugada ao luar, meu Amazonas, meu olhar” teve por objetivo incentivar a

leitura e a (re)escrita de obras da literatura amazônica, estimulando o conhecimento e a valorização regional, foi organizado a partir da constatação de um vazio sobre a literatura e obras desse segmento. Desconhecedores de sua própria história.

A temática e a inclusão de outras disciplinas surgiu para proporcionar aos estudantes, através da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora, com isso, no intuito de fazer o passado reafirmar o presente, fazendo com que os alunos ampliem sua visão de mundo através da ampliação de sua imaginação/interpretação transportando-se no tempo através dos escritos de autores de narrativas amazônicas, que tanto contribuíram para o desenvolvimento da nossa região no âmbito literário, mas que não têm o devido valor afirmado dentro das escolas e fora delas.

Os resultados buscados e adquiridos, mesmo que parcialmente priorizavam um melhor desempenho na leitura, na interpretação, ampliação vocabular, na instigação da oralidade, na prática da escrita, na autonomia pela busca de conhecimento e protagonismo, na aquisição do pensamento crítico-reflexivo, a partir do reconhecimento do seu espaço, seu tempo e sua realidade, valorizando e respeitando seu lugar e sua identidade.

Ou seja, acredita-se que, de uma forma geral, os âmbitos de um projeto interdisciplinar, tão importantes para o desenvolvimento escolar no dia a dia do aluno, foram absorvidos de forma significativa. Sendo assim, a escola, lugar de construção de conhecimento, juntamente com os professores, realizou, de fato, seu papel transformador, de formação para cidadania, fazendo com que os estudantes obtivessem informações necessárias para refletirem sobre sua realidade.

A inserção do projeto de leitura literária na realidade do cotidiano escolar, introduz no espaço da sala de aula atividades diversificadas e significativas, que vão além do simples ato tedioso e enfadonho de repassar conteúdo. A prática da pesquisa orientada e instigante garante o caráter lúdico e interativo, mas responsável na busca de resultados, permitindo aos novos e jovens pesquisadores a vivência com o inusitado, com a descoberta, com a curiosidade num exercício criativo e prazeroso, rompendo com a fragmentação do conhecimento, com a repetição de metodologias ultrapassadas que tanto exasperam o trabalho no cotidiano escolar, tão distante daquilo que os estudantes têm como vislumbre de ensino.

A arte literária descontina o diálogo com o leitor através da riqueza dos detalhes e do imaginário, oferece-lhe possibilidades de transpor alienações e vivenciar momentos passados, dialogando com a vida presente. Na literatura amazônica não é diferente, reconhecer as especificidades, interagir com as pluralidades, revelar realidades, criar imagens na mente do leitor e provocar emoções a partir das percepções do seu lugar, de suas raízes, de sua construção histórica como pessoa.

Estimular a prática da leitura em sala de aula ainda é um tabu a ser vencido, estimular esse exercício na escola e, principalmente, fora de seus muros não é um trabalho fácil, sobretudo nas comunidades distantes de centros urbanos, mas é necessário e indispensável. Mediar o contato dos alunos com os textos literário amazônicos, aliar o prazer da leitura com o conhecimento histórico literário da região, seus autores e obras, suas contribuições e relevância no desenvolvimento social da Amazônia, fazendo com que percebam as relações entre texto e contexto, entendendo a importância do (re)conhecimento de sua identidade.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Romário dos Anjos. Literatura brasileira de expressão amazônica: perspectivas e concepções. **Revista Letras Escreve**. Macapá v. 5, n. 1. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/lettras>, 1º semestre, 2015. Acesso em: 17 de fev. de 2021.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 23ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- BEZERRA, José Denis. **Literatura amazônica para quê?** Disponível em: portalclic.files.wordpress.com/2012/03/literatura-amazonica-para-que-jose-denis-deoliveira-bezerra.pdf. Acesso em: 18 de fev, de 2021.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2015.
- FARIAS, Elson. **O Comandante**. Manaus: Valer, 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura da amazônia ou literatura amazônica? **Graphos**. João Pessoa, Ano VI. N. 2/1, p. 111-116. Jun./Dez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- _____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 5^a ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HATOUN, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.
- KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de ciências e cidadania**. 2^a ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6^a ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola**: teoria e práticas educacionais nas visitas escolares aos Museu de zoologia da USP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19^a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- REVOREDO, Mariana. **Mediadores de leitura**: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP – Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2010.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global.
- SILVEIRA, Rosa Hessel. **A Diferença na Literatura Infantil**: narrativas e leituras. 1^a ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

CAPÍTULO 24 - REPRESENTAÇÃO ANIMAL NA POESIA DE ORIDES FONTELA

Eduardo de Lima Beserra⁷⁶
Maria do Socorro Pereira de Almeida⁷⁷

INTRODUÇÃO

O propósito do texto é discutir como se manifesta a relação entre o humano e o não humano, terminologias cunhadas por Derrida (2002), na poética de Orides Fontela. Para esse fim, acionamos dois poemas da poeta brasileira: o primeiro integra a obra *Transposição* (1967), o segundo faz parte do livro *Helianto* (1973). Tomamos como norte teórico os estudos de Jacques Derrida (2002), Guida (2011), Maciel (2016), Durand (2012), entre outros estudiosos que têm como intento a observação das relações estabelecidas entre o humano e o não humano ou a interação humano-animal, como quer os Estudos Animais.

As obras cotejadas neste trabalho são analisadas pelo veio fenomenológico, haja vista perscrutarmos a maneira como o eu poético concebe a si próprio e o mundo ao seu entorno pela experiência sinestésica do olhar. Desse modo, de um lado, percebemos a apreciação, o tom de enlevo com o qual o eu lírico procura se harmonizar com o não humano; por outro lado, faz-se notar aspectos por meio dos quais o eu poético vilipendia o grande outro com quem tenta coadunar-se.

Antes de nos espriarmos sobre as nuances da poesia de Orides Fontela, é de nosso interesse fazer alguns apontamentos a respeito daquilo que procuramos focalizar na poética em apreço, a relação do humano com o não humano. Desse modo, traremos à tona determinadas abordagens que dizem respeito tanto à condição do humano quanto à do não humano.

A tentativa de estabelecer diferenças entre o humano e o não humano acompanha os empreendimentos da humanidade há demasiado tempo, mas aqui, tomamos como ponto de referência as teorizações do pensamento cartesiano as quais

⁷⁶ Mestrando em Letras e linguística (UFAL). Integra o GPLECS (Grupo de Pesquisa em Literatura, Estudos Culturais e Socioambientais). CV: <http://lattes.cnpq.br/9563550467648491>

⁷⁷ Doutora em Literatura e Estudos Culturais (UFPB). Pesquisadora do CNPQ e coordenadora do GPLECS (Grupo de Pesquisa em Literatura Estudos Culturais e Socioambientais). Professora Adjunta II (UFRPE/UAST). CV: <http://lattes.cnpq.br/3185435491287172>

foram forjadas no século XVIII. Esse é um marco interessante para as discussões que teceremos neste trabalho. Para René Descartes, que concebia o cosmos através de uma ótica mecanizada, os animais eram entendidos como algo semelhante a máquinas, portanto, autômatos, destituídos de elementos afetivos e emotivos. Nessa perspectiva, de acordo com o pensador, eram esses os principais traços que os contrastavam dos humanos.

OS ESTUDOS ANIMAIS

No que tange à existência na terra, o não-humano – no caso em apreço o animal tido como irracional – é anterior ao humano. No entanto, este, por ter desenvolvido raciocínio e capacidade para mobilizar diversas formas de linguagem, passou a dominar as demais espécies, estabelecendo as diferenciações e fronteiras que obliteram, em parte, interações físicas.

Por se julgar que existem disparidades extremas entre os humanos e os não-humanos, acredita-se que estes não sintam desconfortos físicos e/ou emocionais quando são submetidos a situações de subjugação. Do contrário, certamente, tais incômodos podem ser mais comedidos do que no humano. Nesse sentido, Libonari e Jardim (2015, p. 191) pontuam que na cultura ocidental a propagação do pensamento cartesiano derivou o horror na vida dos animais. Em confluência a isso, Giorgi (2011), ao refletir acerca dos fatores que emolduram as dissemelhanças entre o humano e o não humano, observa:

É difícil encontrar uma noção mais instável e ao mesmo tempo mais fundacional em termos políticos que a de ‘espécie biológica’: por um lado, a possibilidade de distinguir as espécies sustenta a comunidade política como comunidade humana [...] por outro lado, os critérios pelos quais as espécies são distribuídas ou diferenciadas umas das outras – especialmente os critérios que distinguem a espécie humana das outras espécies animais. [...] O ‘discurso da espécie’ como discurso fundante e quase sempre tácito a partir do qual são traçados os limites políticos, jurídicos e culturais da comunidade enquanto ‘a comunidade humana’ sempre passa por uma instabilidade que lhe é inerente: a espécie é uma categoria assediada por sua própria desconstrução, um solo que se desvanece (GIORGI, 2011, p. 199).

O autor coloca em vacilo os critérios que separam o humano das demais espécies. Para ele, o fator biológico não se sustenta como razão essencial para o estabelecimento das diferenças, assim como a racionalidade, configurada nos aspectos políticos, jurídicos e culturais das comunidades que não garantem a estabilidade dos contrastes no universo humano. A não aquisição da linguagem ou a não introjeção de aspectos culturais, por exemplo, são fatores que fazem desvanecer a noção dos limites entre espécies, portanto vacilam os parâmetros de separação.

Sendo assim, o humano é definido pela sua capacidade de organização lógica, de articular diferentes formas de linguagem, de expressar-se por meio da arte e de reger seus próprios comportamentos. Além disso, não somente dispõe de consciência, como também da capacidade para realizar tarefas, compreender e atuar na realidade, constituindo-a ou reelaborando-a. Em contrapartida, os animais (não-humanos) são compreendidos em função das pulsões, por isso não são capazes de racionalizar e de atribuir sentidos à realidade. Isso os torna ineptos a transcender as coisas sensíveis. Ainda são reduzidos à capacidade de entender e reagir a mudanças situacionais e vivem num liame infundo com o aqui e o agora.

A postura de contrastes na relação humano-animal teve valoroso apoio da Igreja Católica, pois ela não só enobrecia e consentia as práticas de exploração dos animais, como enxergava nisso tão-somente a soberania do filho de Deus perante todas as espécies. Com isso, “o pensamento cristão alegava que o homem tinha ‘direito divino de usar os animais como bem lhe aprovou’” (LIBANORI & JARDIM, 2015, p. 192).

Dessa forma, os animais tornaram-se instrumentos de júbilo em virtude das necessidades e das impetuosidades humanas. Seja em razão de aspectos massivamente culturais, seja em função da interferência de práticas religiosas na vida dos indivíduos, os animais foram transfigurados em vestimenta, alimentação, ferramentas de trabalho, status de poder, elementos de cultos sagrados e objetos de entretenimento. Em outras palavras:

A vida do animal é tida como posse, coisa com a qual se pode fazer o que quiser. Os animais são considerados em sua serventia para o ser humano. O animal é usado, sangrado, torturado todos os dias, e as pessoas não têm incômodo moral por fazer isso. Uma vez que ele não é parte da comunidade

humana, o seu interesse não é priorizado, ainda que seja o de não sofrer (LIBANORI & JARDIM, 2015, p. 192).

As autoras ainda problematizam a prática do especismo seletivo, muito comum nas sociedades ocidentais. Enquanto determinados animais são envolvidos pelo benquerer e a alteridade humana, outros são predestinados à exploração e ao usufruto pérfido da humanidade. Nesse sentido, são meramente visados como objetos de trabalho e símbolos de estrato social de quem os possui, portanto, “servem”, unicamente, para sanar as deliberações humanas.

Os Estudos Animais (doravante EA) surgem com a intenção de estudar a maneira como o homem se relaciona os animais. É uma corrente filosófica recente, mas que tem ganhado cada vez mais espaço nas esferas em que a discussão aqui suscitada é reclamada. Além disso, os EA têm caráter interdisciplinar, assim, dialoga com outros campos do saber humano, como os Estudos Literários, a Filosofia, a Antropologia, a Biologia, entre outros.

Em função do traço multifacetado dos Estudos Animais, um dos conceitos com os quais esse âmbito opera é o “especismo”⁷⁸, que, de acordo com Guida (2015, p. 288), é compreendido como aquilo que expressa uma relação de soberania, em que um sujeito exerce poder sobre o outro, quer esse outro seja humano, quer seja não humano. Nesse sentido, respaldado pela história, assim como por práticas culturais e religiosas, o humano sempre repousou sobre vantagens em relação ao animal. Ademais, como coloca Almeida (2015), a humanidade enxerga nos animais, sobretudo, um valor utilitário:

Entre os elementos da natureza, o animal sempre esteve presente na vida do homem de várias formas, no equilíbrio ambiental, como alimento, como transporte, matéria-prima industrial, policiamento, cobaias de laboratório, no aumento da produção agrícola, auxiliar no combate aos distúrbios orgânicos e mentais dos seres humanos, ‘bichos de estimação’, símbolo de poder e status social, dentre tantas outras ditas funções. Assim, a imagem do animal pode provocar diferentes sentimentos para cada pessoa (ALEMEIDA, 2014, p. 55).

É patente os contornos de uma crise ética que se manifesta na relação humano-animal. Nesse imbricamento, o sentimento de emparia humana se rare-

⁷⁸ Termo criado pelo psicólogo Richard D. Ryder em 1970, com o intuito de desconstruir a superioridade do humano, que se considera no direito de usar o animal conforme seus interesses.

faz a pretexto da insinuante necessidade de hierarquização e subestimação do não humano. Muito disso se deve a estruturas de pensamento, bem como no carecer de instaurar diferenciações a fim de alcançar condições de estabilidade, haja vista a complexidade da relação.

Em *O animal que logo sou*, Derrida (2002) esboça questões em torno da残酷, da nudez, da nominação e da invalidação que o humano exerce sobre o não-humano. A partir desses direcionamentos, o filósofo faz expressivas indagações que perpassam as características humanas, os espaços da linguagem e estruturas de poder.

No que tange à nominação, Derrida (2002) reporta-se às escrituras bíblicas para sondar os regimes de designação. Ele argumenta que o relato bíblico da nomeação deriva da sujeição do animal ao homem, indefinidamente, como razão para a relação desigual entre vivente humano e vivente não humano. Desse modo, decorre a propriedade e o triunfo incondicionais que o primeiro exerce sobre o segundo. Dessa forma, o autor coloca:

[...] que esse homem da gleba criado como réplica de Deus, e criado macho-fêmea, homem-mulher, recebe imediatamente a ordem de *sujeitar* os animais. Ele deve, para obedecer, marcar-los com sua ascendência, sua dominação, em verdade seu poder de domar. [...] Mais precisamente, ele [Deus] criou o homem à sua semelhança para que o homem sujeite, domine, domine, adestre ou domestique os animais nascidos antes dele, e assente sua autoridade sobre eles (DERRIDA, 2002, pp. 35-36).

Ao tratar do assujeitamento, o filósofo reitera a efetivação deste mediante modificações nas formas costumeiras de tratamento dos animais, assim como é possibilitado pelo desenvolvimento unificado de saberes, como o biológico e o genético – sempre indissociáveis de técnicas de intervenção em seu objeto, o animal não humano. Consequentemente, a criação e o adestramento de animais se tornaram mais convenientes e a experimentação genética, bem como a industrialização do corpo do animal, em escala desmedida, propiciaram mecanismos cada vez mais irrefreáveis de dominação.

Em seus estudos, Maciel (2016) também reflete sobre o que, de fato, o humano sabe a respeito daqueles que ele denomina de “radicais outros”. A autora afirma que esse saber, privilégio do homem, abriga-se nos terrenos da racionali-

dade, como também na conjunção intrínseca de uma consciência vigente, “servindo, inclusive, para justificar os processos de marginalização e coisificação desses outros” (MACIEL, 2016, p. 42).

Ademais, Maciel (2016) sublinha que tanto a ciência quanto a filosofia ocidental se prestaram a dar explicações sobre o humano e o animal por intervenção de parâmetros fundamentados na racionalidade e na chamada “*máquina antropológica do humanismo*”. No entanto, outras concepções foram sendo forjadas no âmbito do imaginário e nas diretrizes alternas do saber humano, sobretudo, socioculturais.

Nesse sentido, Durand (2012) argumenta que o imaginário está diretamente ligado à concessão do símbolo que os animais representam, isto é, “a salamandra permanece [...] ligada ao fogo, a raposa à astúcia, a serpente continua a ‘picar’ contra a opinião do biólogo, o pelicano abre o coração [...] enquanto o gracioso ratinho repugna-nos” (DURAND, 2012, pp. 69-70).

Além disso, o autor coloca que, para alguns povos primitivos, existem distinções entre o animal da experiência cotidiana, ligada à caça, e os que constituem o arquétipo imaginário. Assim, “o animal apresenta-se [...] como um abstrato espontâneo, o objeto de uma assimilação simbólica, como mostra a universalidade e a pluralidade da sua presença tanto numa consciência civilizada como na mentalidade primitiva” (DURAND, 2012, p. 70). Desse modo, por meio dessa consciência, a imagem animal se manifesta como um meio para a compreensão de determinados aspectos da realidade.

COTEJANDO A POÉTICA DE ORIDES FONTELA

Segundo Maciel (2016), os animais se constituem como signos vivos daquilo que se resvala da compreensão humana. Em que pese, provoquem deslumbramentos, ao passo que perturbam e confrontam a razão, eles não deixam aprisionar sua alteridade radical. Dessa maneira, os mecanismos de racionalização, de dominação e de obliteração dos animais passam a não ser favoráveis ao entendimento desses radicais outros.

A literatura, embora se mantenha fugidia a toda e qualquer conceituação absoluta, perdura fértil quanto às possibilidades de representação das coisas. À sombra disso, no campo literário, a imagem animal ganha contornos e denotações intrigistas, uma vez que é pormenorizada, deslocada dos lugares-comuns.

O animal se agita na poesia e na prosa como signos que enfrentam os projetos de racionalidade humana, são esquivos aos discernimentos imediatos reclamados pelo homem. Sendo assim, a fascinação, o enigma e o grito de conflito à razão insuflam os meios que deslocam o animal até as estruturas mais encovadas do pensamento humano. Dessa maneira, “a interação do homem com o pensamento [...] acerca da animalidade faz ecos na arte” (MACIEL, 2016, p. 17).

Na literatura, o termo zooliteratura vigora com o intento de assinalar o conjunto de práticas literárias diversas para a representação animal. Além disso, consagrou-se como um conceito transigente e menos fossilizado que a denominação *bestiário*, cuja origem remonta ao período medieval e se deriva de *besta*, que se relaciona com a concepção de bestialidade – traços daquilo que é brutal, hediondo, maligno (MACIEL, 2016, p. 14).

Maciel (2016) ainda discute acerca da difusão dos termos zooliteratura e zoopoética a partir das ponderações feitas por Derrida sobre o não-humano, em *O animal que logo sou*. Segundo ela, essas denominações abrem caminhos para o arranjo de conceitos que encerram o conjunto de obras literárias nas quais os animais ganham lugares privilegiados. Ademais, a ensaísta acentua que “o termo zoopoética poderia ser empregado para designar tanto o estudo teórico de obras literárias e estéticas sobre animais como a produção poética de um autor, voltada para o universo zoológico” (MACIEL, 2008, p. 15)

Em relação a isso, na poética de Orides Fontela, por exemplo, o animal é concebido como um meio perceptivo que permite o homem, na condição de Ser, buscar compreensões a respeito de si, mas sem a autocentralização, e da realidade que se comporta em seu entorno. Nesse sentido, na poesia orideana, os animais ganham condições fenomênicas, são suspensos no mundo, manifestam-se como desafios à consciência e à percepção do homem.

Desse modo, parece-nos que há, no fazer literário, um desejo orgânico de reaver a animalidade humana há muito dissipada, soterrada pela evolução das espécies. Nela, parece residir o fulcro existencial, respostas aos questionamentos íntimos e fatigáveis para os homens. A natureza animal, também intrínseca à humanidade, foi sendo obliterada conforme ela se compreendia (em oposição) e se projetava dentro das condições que a diferenciava do não humano.

Essa fragmentação insuflou a recriminação da animalidade, haja vista a humanidade ter apreendido que naquela estariam detidas as angústias, as agoniias e os malefícios da existência. Dessa forma, a manifestação do lado animal demoveria o homem de seu status de ser racional, dando espaço, assim, à força primitiva dessa natureza universal.

Neste trabalho, por meio da perspectiva fenomenológica, propomo-nos a analisar dois poemas de Orides Fontela. O primeiro faz parte da obra de estreia da poeta, *Transposição*, e se chama “Sensação”; o segundo poema integra o livro *Helianto* e se intitula “Elegia (I)”. Os poemas dialogam entre si no que diz respeito ao modo como o eu poético concebe as imagens relativas ao pássaro. Ao longo deles, tanto na forma quanto no conteúdo, percebemos mudanças no modo como a relação humano-animal ganha modificações.

SENSAÇÃO

Vejo cantar o pássaro
 toco este canto com meus nervos
 seu gosto de mel. Sua forma
 gerando-se da ave
 como aroma.
 Vejo cantar o pássaro e através
 da percepção mais densa
 ouço abrir-se a distância
 como rosa
 em silêncio
 (FONTELA, 2015, p. 76).

A imagem “vejo cantar o pássaro”, no início das duas estrofes, expressa a relação sinestésica que o eu poético estabelece com a ave. O referido tropo de linguagem consiste no cruzamento de sensações, a saber: ver e ouvir, tocar e cantar. Essas impressões conduzem o sujeito sensível a radicalidade do sentir: “toco este canto com meus nervos”. A melodia entoada pelo pássaro, alcançada pela audição, confunde-se com o sabor de mel – a forma da ave se transfigura em recendência: “seu gosto de mel. Sua forma/ gerando-se da ave como aroma”.

Na segunda estrofe, um esquema de distância se desdobra entre o eu poético e a ave. Apesar de haver a intensidade da sensação, o afastamento daquele que sente e do que é sentido se lima em virtude dos traços de contemplação: “vejo cantar o pássaro e através/ da percepção mais densa/ ouço abrir-se a distância/ como rosa/ em silêncio”.

Para o eu poético, o canto do pássaro porta a singeleza da rosa tanto em perfume quanto na sutileza do desabrochar. A imagem do silêncio se constrói por meio da natureza fugidia da ave, que se conjuga com a fugacidade da rosa, bem como pela sensação extremada que repousa sobre o eu abrigado nas malhas dos versos.

Nos versos em apreço, o pássaro assume, em relação ao eu poético, a autonomia que condiz à sua condição de ser livre, desprendido das mãos humanas em contemplação enérgica. As imagens que se manifestam nas estrofes simbolizam a condição do homem como cativo da incerteza de coadunar-se ao outro radical, o que sugere a admiração extremada. Em contrapartida, essa relação, pautada na separação harmonizada, parece desvanecer-se em *Elegia I*. Percebemos:

ELEGIA (I)

Mas para que serve o pássaro?
Nós o contemplamos inerte.
Nós o tocamos no mágico fulgor das penas.
De que serve o pássaro se
Desnaturado o possuímos?
O que era voo e eis
que é concreção letal e cor
paralisada, íris silente, nítido,
o que era infinito e eis
que é peso e forma, verbo fixado, lúdico
o que era pássaro e é
o objeto: jogo
de uma inocência que o contempla e revive
– criança que tateia
no pássaro um esquema
de distâncias –
mas para que serve o pássaro?
O pássaro não serve. Arrítmicas
brandas asas repousam
(FONTELA, 2015, p. 157).

Ao colocar em ponderação o ato da contemplação, o eu poético questiona a condição do animal enquanto objeto de posse. Além disso, não só aponta a violação do elo do pássaro com a natureza, como também projeta a imagem de enclausuramento a que ele está submetido.

A primeira estrofe inicia-se com a questão: “Mas para que serve o pássaro?”. Essa indagação do eu poético se comporta como mote, uma vez que é por via dela que

o poema se desenvolve. Em seguida, ações de enlevo são descritas a partir da relação dialética da alteridade eu/outro, isto é, o pássaro só se afirma como tal quando é percebido em estado de inatividade, a quem o tocar é permitido apenas pelo vislumbre: “Nós o contemplamos inerte/ Nós o tocamos no mágico fulgor das penas”. A estrofe se encerra com um novo questionamento, o qual é relativo à (des)unificação do pássaro com a natureza: “De que serve o pássaro se/ desnaturado o possuímos?”.

Na segunda estrofe, o eu poético se debruça sobre a condição desnaturada do pássaro. Ele imprime as sutilezas do animal num panorama quase pictórico – a imagem existencial objetificada do não-humano. Ainda, instala nos versos, por meio da temporalidade, a oposição liberdade *vs* sujeição. A admiração *in natura* transforma-se em melancolia e estagnação impelida ao ser: “O que era voo e eis/ que é concreção letal e/ paralisada”... O brilho mágico das plumas em movimento deriva a “*iris silente*”, determinada pelas delimitações do cárcere. A impressão de infinidade do deslocamento do pássaro no ar torna-se “peso e forma”, pois nele reside a inércia contrafeita. O canto natural é obliterado, dando lugar ao “verbo fixado”, decerto, o apelo à liberdade ou a cristalização do silêncio.

Os versos da terceira estrofe delimitam o pássaro tanto como animal quanto objeto: “O que era o pássaro e é/ o objeto”. Nesse delineamento, ser e objeto compõem um jogo forjado na inculpabilidade, porque pressupõe a ausência de danos: “[...] jogo/ de uma inocência que o contempla e revive”. O animal reanima-se em virtude da ânsia de fazer vigorar sua condição de ser – romper as barreiras do enclausuramento, desobstruir seu canto natural, planar sobre a matéria que lhe concede a admiração.

À vista disso, o eu poético cria a imagem da inocência mediante o arranjo dos termos “criança”, “tatear” e “distâncias”. A combinação desses vocábulos constitui um simulacro paradoxal entre liberdade e prisão: “– criança que tateia/ no pássaro um/ esquema de distâncias –”. De um lado, há o olhar da contemplação; do outro, através das frestas do cárcere, o ser objetificado. Assim, ao longo do poema é perceptível a ação do humano sobre o animal, isto é, a relação antagônica de admiração e de sujeição que o humano mantém com o Outro.

A quarta estrofe é composta por um único verso, sentença interrogativa: “Mas para que serve o pássaro?” Nela, o eu poético exprime traços de sofreguidão, respaldados em estrofes anteriores. Na sexta e última estrofe, é enunciada a significação do pássaro, contraposta à condição de objeto: “O pássaro não serve. Arrítmicas/

brandas asas reposam". O voo determina a liberdade do animal, o repouso *in natura* se consagra como o lugar da admiração. Por outro lado, tudo parece perder sentido em virtude do aprisionamento do ser cuja condição de existir obedece ao princípio da liberdade, assim, ao fazer os questionamentos e, ao mesmo tempo, evidenciar a sublimação, o eu poético deixa escapar o conflito pungente que o afeta.

Nos poemas analisados, percebemos uma relação, predominantemente, tecida pelo enlevo. O eu poético vislumbra nas imagens do pássaro caminhos para entender a si próprio. Seja na sua liberdade cativa, seja em estado de enclausuramento, esse outro radical mostra-se esquivo a definições, resguardando o segredo do existir em passividade e atenção singulares.

As imagens do pássaro sofrem alterações na medida em que o eu poético não consegue subtrair do existir alado respostas aos questionamentos que o condiciona ao absurdo. A sinestesia forjada consolida a atitude pré-reflexiva desse eu – a essência que o constitui se encontra, num limbo inefável, com a essência do pássaro. O contato entre ambos, ainda que indelével, abre questões outras, e o silêncio se faz perene.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos acerca da poética de Orides Fontela ainda são rarefeitos na crítica literária brasileira, bem como pesquisas que relacionem literatura e questões ecológicas. Muito embora o foco central deste trabalho não tenha sido relacionar, explicitamente, a relação humano-animal num contexto de desequilíbrio ambiental, as reflexões feitas em determinados pontos do trabalho se firmam como orientações ponderativas sobre esse assunto.

Ao longo do processo de construção deste trabalho, foi possível constituir uma nova visão a respeito da coexistência labiríntica entre o humano e o não-humano. Enquanto este, em função de aspectos culturais, sociais, religiosos, é compreendido como objeto ou recurso; aquele, em virtude de fatores filosóficos, em especial, comprehende-se como a outridade máxima, a quem o existir do outro é de dependência sua.

Nesse panorama de disparidades reside a crise ética que envolve o homem e o animal na relação dominador-dominado. No entanto, a existência, em toda sua extensão, presenteia-nos com a possibilidade de podermos vacilar os maniqueísmos estabelecidos no corpo da humanidade como intransigentes e perpétuos. Os Estudos Animais, por

exemplo, conferem-nos discussões as quais se debruçam sobre a condição intrigante do não humano, concedendo a ele um lugar de perscrutação transbordante do senso comum.

Dessa forma, quando nos espreitamos sobre as representações do animal na literatura, encontramos nesse outro radical a mímese das facetas componentes do humano. Contudo, tanto este quanto o não humano concentram em suas existências o mistério do vicejar da vida que se deixa perceber como fagulhas tímidas – pequenos focos de luz sobre uma superfície opaca e longínqua: eis o existir como os segredos guardados pela noite.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. **Interfaces da natureza em Grande Sertão: Veredas** – um olha ecocritico. 2014. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Programa de pós-graduação em letras, Universidade Federal da Paraíba, 2014.
- DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- E. V.; DIOGO, R. M. et al. (Orgs.). **Representação animal na literatura**. Rio de Janeiro, 2015.
- FONTELA, Orides. **Poesia completa**. São Paulo: Hedra, 2015.
- GIORGI, Gabriel. A vida imprópria. Histórias de matadouros. In: MACIEL, M. E. et al. (Orgs.). **Pensar/escrever o animal**: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópoles: Editora da UFSC, 2011.
- GUIDA, Angela Maria. Literatura e estudos animais. **Revista Raído**, MG, v. 5, n. 10, p. 287- 296, jun./dez. 2011.
- LIBONARI, Evely Vânia. Ética Animal em Clarice Lispector. In: BRAGA, E. F.; LIBANORI, E. V.; DIOGO, R. M. et al. (Orgs.). **Representação animal na literatura**. Rio de Janeiro, 2015.
- MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAPÍTULO 25 - SEPÉ – O MORUBIXABA REBELDE, UMA METAFIÇÃO HISTORIOGRÁFICA⁷⁹

Ellen dos Santos Oliveira⁸⁰

INTRODUÇÃO

Sepé – o morubixaba rebelde (1964), de Fernandes Barbosa, é um poema épico com características pós-modernas, e uma delas diz respeito ao que Linda Hutcheon (1991), caracteriza como “metafíção historiográfica”, ou seja, quando um texto é encarado, também, como narrativa ou um intertexto da História, devido ao seu caráter de *auto reflexividade* intensa, das referências explícitas a personagens e eventos históricos, da imbricação de reflexões literárias, históricas e teóricas; o trabalho que realiza a partir das convenções com o objetivo de subvertê-las; e a defesa de que, apesar de não negar a existência da história, o passado só nos é acessível por meio da textualidade (HUTCHEON, 1991).

Sendo assim, pretende-se analisar como Fernandes Barbosa ao revisitar a história do herói mítico e histórico Sepé Tiaraju, narrada pioneiramente em *O Uruguai* (1769), de Basílio da Gama, que, segundo o poeta pós-moderno, “teve sua verdade histórica falseada”, o faz na tentativa de questionar a História e a forma como ela foi narrada na obra clássica da Literatura Brasileira. Nota-se, portanto, que esse exercício de reescrita da história, revela-se como uma escrita palimpsesta. Entendendo palimpsesto tal como a partir de Genette (2010), ou seja, como

um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não se esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos palimpsesto (mais literalmente: hipertextos) todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação. Dessa literatura de segunda mão, que se escreve através da leitura, o lugar da ação no campo literário geralmente, e lamentavelmente, não são reconhecidos. Um texto pode sempre ler um outro,

⁷⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

⁸⁰ Doutoranda em Letras (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/0243081448488165>

e assim por diante, até o fim dos tempos. Este meu texto não escapa à regra: ele a expõe e se expõe a ela. Quem ler por último lerá melhor (GENETTE, 2010, p. 7).

Nessa reescrita ele faz os acréscimos e as revisitações históricas que julga necessárias, conforme se observa na fonte bibliográfica citada no fim do poema épico e nas notas de rodapés por ele inseridas, a fim de deixar a história do índio aparentemente mais “verdadeira” e “digna” de ser lembrada na Literatura, dando voz e lugar de heroísmo ao índio missionário que supõe ter sido marginalizado. E, com isso, contribui para o resgate e fortalecimento da identidade do herói nacional na memória coletiva.

Sob esse viés, *Sepé – O morubixaba rebelde* constitui-se como uma paródia Pós-Moderna, entendendo que a paródia é uma forma pós-moderna perfeita, pois, paradoxalmente, incorpora e desafia aquilo que parodia. Uma vez que ela obriga a uma reconsideração da ideia de origem ou originalidade, ideia essa compatível com outros questionamentos pós-modernos sobre os pressupostos do humanismo liberal (HUTCHEON, 1991, p. 28). Nesse poema épico Fernandes Barbosa incorpora e desafia a história de *O Uruguai*, de Basílio da Gama, tentando trazer para o centro o herói Sepé Tiaraju que em sua perspectiva estava descentrado, mesmo sendo incluído por Basílio da Gama em uma galeria de heróis, ou seja, ao lado de outros heróis e não ocupando a posição central de herói na narrativa.

Seguindo essa linha de interpretação, o poema pode ser classificado como uma reescrita auto reflexiva da história, ou seja, uma metaficação historiográfica, que nos termos de Linda Hutcheon (1991) é uma característica do Pós Modernismo na ficção. Trata-se, portanto, de uma poética que dá origem a manifestações paradoxais paralelas do Pós-Moderno, que se nota em uma vasta produção cultural, tais como: cinema, vídeo, fotografia, pintura, dança, música e outros gêneros literários. E o que se destaca nessa produção Pós-Moderna é seu caráter de intensa auto reflexividade e seu caráter paródico, destacando-se como uma arte que procura se firmar no mundo histórico ao mesmo tempo que desafia, problematiza e questiona esse mundo, sem, no entanto, implodi-lo (HUTCHEON, 1991).

Observa-se que Fernandes Barbosa não nega ou rejeita a História, ao contrário, ele usa a própria história para questioná-la e problematiza-la em um intenso diálogo desafiador. Tal diálogo está imbricado na composição do texto literário e nas quarenta e seis notas de rodapés que compõe a obra como um todo, um recurso

estilístico explorado desde as primeiras manifestações da poesia épica clássica e que o poeta faz uso em seu épico. Nota-se que em tais notas, dessas trinta e seis, servem como explicações históricas que irá comprovar e ampliar o significado do plano histórico do poema.

Importa salientar que esse engajamento em narrar a história de Sepé Tiaraju teve como pivô uma disputa intelectual instaurada no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRGS) na década de 50 que, tal como explica Martins (2015) dividiu os membros em dois grupos de intelectuais: de um lado estavam “aqueles que defendiam a ampliação do terreno de análise e pesquisa no campo da história”; e do outro lado, “aqueles que eram refratários ao programa intelectual de revisão historiográfica” (MARTINS, 2015, p. 185).

Em relação à polêmica em torno do índio Sepé Tiaraju, segundo Martins (2015) foi uma “disputa historiográfica” no IHGRGS, na qual havia membros “divididos entre aqueles que eram a favor e aqueles que eram contra que se erigisse um monumento em homenagem ao índio missionário” (MARTINS, 2015, p. 185). Ou seja, no IHGRGS havia:

Um grupo pequeno, mas que detinha o monopólio das decisões e principais comissões do IHGRGS, reunido em torno de Othelo Rosa, defendia um modelo historiográfico no qual não havia espaço para os novos aportes e novas abordagens emprestados das ciências sociais, como o estudo do folclore, das “lendas populares”, e a inclusão de grupos étnicos como índios e negros (indivíduos que não vinham da linhagem portuguesa). Outra ala do IHGRGS, mais numerosa e mais dispersa, e que gradativamente foi se afastando do núcleo institucional, defendia a renovação dos marcos da historiografia, incluindo outros grupos que não faziam parte da “elite” lusa, militar e política (MARTINS, 2015, p. 185).

Desse segundo grupo de historiadores, fazia parte o crítico e historiador Walter Spalding (1901-1976) que se afastou do instituto e, ainda, por meio de “Cartas ao Negrinho do Pastoreio”, direcionadas a Fernandes Barbosa e sob o pseudônimo de Blau Severo, invocou o lendário Negrinho do Pastoreio para que agisse em defesa do Sepé Tiaraju, conforme mostra Martins (2015):

Precisamos Negrinho amigo, defender, custe o que custar contra os donos pretensos da nossa História, as nossas glórias e as nossas tradições. Por isso convido-te a percorrer esse

sagrado Rio Grande do Sul e pregar, por todos os recantos, os nobres e sãos ensinamentos de nossa História maravilhosa. E pede à tua Santa Madrinha, meu caro Judiado, que nos fortaleça e ampare nos nossos direitos, cobrindo-nos com a sua santa bênção (PRITSCH, 2005, p. 31 *apud*. MARTINS, 2015, p.188).

Nessa discussão pretende-se compreender como e porque *Sepé - o morubixaba rebelde*, de Fernandes Barbosa, deve ser compreendido como uma produção épica da Pós-Modernidade, constituindo-se como uma meta ficção historiográfica, uma vez que a obra é também um intertexto e metaficação da história.

ANTES DO NADA

No paratexto, ou texto de apresentação da obra intitulado “Antes do Nada”, Fernandes Barbosa confessa a predominância da história em seus versos como algo intencional. Percebe-se nisso uma preocupação em buscar, resgatar e valorizar, na memória coletiva do povo gaúcho, a imagem mítica do herói Sepé Tiaraju quando ele diz:

O modesto trabalho que hoje incorporo às letras xucras do pago, entregando-o à curiosidade do público leitor, talvez – aos olhos dos leigos – possa desfilar como um poema épico, adornado de flores da poesia agreste, e através do qual – enaltecedo a altivez e o espírito rebelde da nossa gente, sempre inamolgável aos desmandos e à prepotência domadores estranhos ao nosso chão – procuro, acima de tudo, dar simbolismo nativo à figura inconfundível de Sepé Tiaraju, cada vez mais rediviva⁸¹, no coração intímorato do Rio Grande.

Mas, a visão panorâmica e versátil dos entendidos, à experiência analítica dos críticos exigentes, eternos esvurmadores de claudicâncias literárias, acredo que não passe despercebido a falha involuntária em que incidi, permitindo, em algumas passagens, uma certa predominância da história sobre a poesia. Se tal acontecer – e forçosamente acontecerá – eu me curvarei à evidência dos fatos, explicando que não vacilei em sacrificar a poesia em benefício da história, admitindo, em verdade, em várias sextilhas, que esta sobrepujasse àquela, sem prejudicar o verde-amarelismo da essência que, no caso, é SEPÈ – para-

⁸¹ Correção manuscrita feita pelo próprio Fernandes Barbosa alterando “redivivo” por “rediviva”.

digma do caudilhismo dirigente, fruto e semente, raiz, planta e flor da primitiva terra do Rio Grande! (*sic.* FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 07).

Percebe-se o caráter auto reflexivo do autor em relação à sua escrita literária, especificamente ao texto histórico que ele utiliza a fim de imprimir mais veracidade ao relato épico e, ao mesmo tempo, questionar a própria história da Guerra Guaraniática, e o lugar do herói Sepé Tiaraju na História Colonial e como ela foi narrada por Basílio da Gama em sua obra *O Uruguai*.

Dessa forma, o poeta acaba assumindo, nesse contexto, aquilo que seria a tarefa do historiador, e conforme diz Gagnebin (2006) tal tarefa se dá a partir da necessidade de lutar contra o esquecimento e a denegação, lutar contra a mentira, mas sem cair em uma definição dogmática de verdade (GAGNEBIN, 2006, p. 44). Fernandes Barbosa tentará mostrar em seu poema a sua verdade histórica, já que segundo ele a História sobre o ocorrido na luta da posse de terras nos Sete Povos das Missões Jesuíticas e às margens do rio Uruguai, a história do herói Sepé Tiaraju, como líder missionário à frente da batalha em defesa do seu povo e de sua terra, fora falseada por Basílio da Gama, conforme denúncia em nota de rodapé de seu poema épico:

46- José Basílio da Gama, poeta mineiro, e primeiro pelego nacional, desejando favores da Corte, através do ministro Sebastião José de Carvalho, escreveu o poema *O Uruguai*, enaltecedo Gomes Freire e José Joaquim Viana, falseando, subalternamente, a verdade histórica, em detrimento de Sepé Tiaraju (FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 83, grifo do poeta).

Bras Camilo (1964), após ler o épico de Fernandes Barbosa, e participando do debate em torno da imagem do índio Sepé Tiaraju, afirmou em Jornal do Povo:

Falando em história, ao ler Sepé – o Morubixaba Rebelde, confesso que tive uma decepção. Admirava o lírico José Basílio da Gama, da Marfiza cruel, como o mais lírico dos poetas líricos do Brasil. Não conhecia o poema de sua autoria *O Uruguai*, no qual, torcendo e falseando a verdade, enaltece, em troca de favores, a Gomes Freire e José Joaquim Viana, em detrimento de Sepé Tiaraju. Mais de duzentos anos são passados e Fernandes Barbosa aponta-o agora como o primeiro pelego nacional. Bem feito. (BRAS CAMILO, In. Jornal do Povo, 1964 *apud.* OLIVEIRA, 2016, p. 73).

Em relação à Essa explicação feita pelo poeta denota uma concepção de historiografia semelhante à que Gobbi fala ser a de Hegel, ou seja, aquela capaz de, através da linguagem, “dar conta” do real. E isso acaba confundindo, de certa forma, os limites entre linguagem e realidade (GOBBI, 2004, p. 42). Fernandes condena Basílio da Gama por este não ter falseado a história em seu poema épico, com isso afirma que o plano histórico de *O Uraguai* é falseado, pois para o poeta gaúcho não condiz com a verdadeira história da Guerra guaranítica, na execução do Tratado de Madri, e a atuação heroica de Sepé Tiaraju nesta guerra. E com tal acusação, acabou sentindo que estava sacrificando o épico do poeta árcade em benefício da história. Talvez seja essa a angústia do escrito, entendendo que a obra de arte é ficção e não tem obrigação de dar conta do real, apenas representa-lo de forma artística.

Ciente disso, Fernandes Barbosa na elaboração do plano histórico de seu poema épico se esforçou para fazer uma correção da história. Assim sendo, lembra Gobbi que se baseando em Hegel, defende que o sentido íntimo da história ou do fato histórico ficcionado, parece advir do poder da poesia de “tomar a verdade extrema conforme a verdade interna” da obra (HEGEL *apud* GOBBI, 2004, p. 43). Essa intenção parece estar bem explícita na conclusão no texto de apresentação de *Sepé – o morubixaba rebelde*, em que o poeta diz: Daí a razão sincera da legenda: / **SÔBRE O CORPO BRONZEADO DA VERDADE HISTÓRICA, / O PALA ESFARRAPADO DO MEU VERSO**” (*sic.* FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 07, grifo e destaque do poeta).

Apesar de buscar a “verdade histórica” em seus versos, na tentativa de estabelecer um pacto fiel com a História e ao mesmo tempo questioná-la, Fernandes parece ter consciência de que ela também é “bronzeada”, assim como a literatura que, embora seja baseada no real, trata-se de ficção. Talvez, por isso que seu texto de apresentação, que antecede o seu poema épico, tenha como título “Antes do Nada”. Logo, o “nada” é sua obra impregnada de “verdade histórica”, em oposição da “história falseada” de *O Uraguai*. Assim cabe à reflexão: “O que é verdade histórica?”; “Qual a verdade histórica que Basílio da Gama falseou?”. Talvez o poeta responda, mesmo que ironicamente, com esse “nada”, como apresenta seu épico que exalta a memória do índio que estava sendo desvalorizada no IHGRGS, é escrito em uma nova tábua, tal como uma obra palimpsesta.

A “TÁBUA” DE UMA NOVA HISTÓRIA

É sob a Tábua de *Sepé – o morubixaba rebelde* que Fernandes reconta a história de Sepé Tiaraju. A Tábua se divide em oito capítulos, que são: Cap. I – Sepé e o berço natal; Cap. II – O Tratado de Madri; Cap. III – A entrevista do pala com os bordados; Cap. IV – O Pacto de Gomes Freire, a discordância de Valdelírios e a ingênuas credulidade dos índios; Cap. V – A invasão do território guarani; Cap. VI – O lançado às costas do Rio Grande; Cap. VII – A batalha de Caibaté; Cap. VIII – Ao vencedor, as batatas!.

No capítulo I, “Sepé e o berço natal”, o poeta descreve a cidade feliz e farta, assim como a terra de Canaã, em que viviam sossegados Sepé e os índios Guarani antes da chegada do colonizador europeu que trouxe com ele a guerra e o genocídio dos ameríndios, diferindo da forma como foi contado em *O Uruguai*, de Basílio da Gama, cuja narrativa inicia com a chegada das tropas militares para executar o Tratado de Madri. Ou seja, Fernandes busca dá mais ênfase ao contexto histórico-social e cultural em que vivia o povo Guarani no momento pré-guerra. A terra é algo primordial que o poeta faz questão de retratar no poema, afinal foi ela objeto de cobiça que motivou a guerra.

Ainda preocupado em narrar os fatores antecedentes da guerra guaranítica, no capítulo II, intitulado “O Tratado de Madri”, em que é narrada a chegada das tropas espanholas e portuguesas e o empenho dessas em conseguir executá-lo, o poeta nos versos 7 a 12 faz alusão aos bandeirantes que pisaram no solo do Rio Grande do Sul e fundaram os Sete Povos das Missões Orientais nas proximidades do rio Uruguai. O trecho referido está citado abaixo:

No teu solo pisaram bandeirantes,
Fizeram alto bandos de tratantes,
Embaixadores da ambição ibérica:
Espanha e Portugal, mancomunados,
Queriam ver teus pulsos algemados,
Para melhor sangue sugar a América.
(FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 17)

Com tal alusão, o poeta traz à tona a importância dos bandeirantes na guerra, sendo eles os responsáveis pela expansão do território nacional para além do que estava determinado no Tratado de Tordesilhas. Por causa disso:

Não tinhas visto ainda estas coxilhas
 E a linha imaginária Tordesilhas,
 Já era berço embalando dois destinos...
 Era um Tratado em cima de Tratado
 E também se o de Utrecht foi rasgado,
 Mais um surgiu c'os mesmos desatinos.
 (FERNANDES BARBOSA, 1964, p.19)

Os capítulos III, “A entrevista do pala com os bordados”, e IV, “O Pacto de Gomes Freire, a discordância de Valdelírios e a ingênuia credulidade dos índios”, giram em torno da tentativa de negociação entre o General Gomes Freire de Andrade e os índios guaranis. Observa-se a mudança comportamental do general português que à princípio recusa ceder, mas logo em seguida muda de atitude e demonstra-se favorável à permanência dos índios nas terras, sob a condição de que os nativos a entregue aos portugueses, conforme lê-se no fragmento abaixo:

Tempos depois da célebre entrevista,
 E Freire mais um pouco feudalista,
 Pois concorda em deixar-te de agregados,
 Os índios são, agora, seus amigos,
 Ao ponto de buscar os seus abrigos,
 Pra transações libérrimas de gado.
 (FERNANDES BARBOSA, 1964, p.19)

Em nota de rodapé, Fernandes explica que o General Gomes Freire assinou um pacto com vários Caciques em que os índios entregariam as terras aos portugueses sob a promessa de que os guaranis seriam os legítimos donos da terra. Tal pacto foi contraditório, pois divergia do ítem 16 do Tratado de Madri que estipulava a transmigração, em massa, dos índios. O acordo não foi cumprido, pois o Marquês de Valdelírios, representante de S.M. El-Rei de Espanha, fez questão em fazer a entrega das Missões, sem os índios, conforme rezava o Tratado de Madri.

No entanto, importante admitir, que nem todos os padres jesuítas são condenados na narrativa pós-moderna o poeta deixa claro que os padres responsáveis são aqueles sob a liderança do Padre Luiz Altamirano, “comissário Superior Geral da Companhia de Jesus, que veio munido de plenos poderes sobre todos os jesuítas da América do Sul (FERNANDES, 1964, p. 23). O eu-lírico/narrador relata em tom de pessimismo a nomeação do padre Altamirano responsável pela ordem de execução do Tratado e, portanto, considerado principal culpado pelo ocorrido, e com

isso, ameniza a condenação dos jesuítas empreendida por Basílio da Gama em seu engajamento antijesuítico :

E todos fracassaram na disputa...
Castela, sem ouvidos, não escuta,
As razões que souberam apresenta-la;
E ainda nomeia o padre Altamirano,
Mandão da classe, Sul-americano,
Para a voz dos teus padres sufoca-las.
(FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 23)

Se de um lado o Padre Altamirano, era responsável pela ordem de execução do Tratado, de outro, é o padre José Barreda o destinado a executar tal ordem. Em nota de rodapé, Fernandes explica que “não estando vinculado ao povo missionário por nenhum laço de amizade, Padre Barreda daria execução ao Tratado, sem deixar-se influenciar por sentimentos afetivos” (FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 24). Ou seja, o cumprimento da ordem foi feito por um padre que não possuía vínculo afetivo com os índios, por isso não agiu a favor dos guaranis.

Em relação a esses laços de amizade entre os índios e os jesuítas, observa-se que aqueles que eram amigos dos índios, como o padre Balda, por exemplo, que em *O Uruguai* fora o grande vilão, na narrativa de Fernandes ele e outros padres que ficaram do lado dos índios foram considerados como “santos bons e milagrosos”, e que também se sentiram traídos pela Companhia de Jesus que foi impiedosa e agiu de forma gananciosa visando a conquista da terra.

No capítulo VI, “O lançado às costas do Rio Grande”, é narrada a guerra guaranítica e a morte do herói indígena Sepé Tiaraju. O título desse capítulo é bem significativo, uma vez que lançar às costas pode remeter ao sentimento de traição aos índios pela Companhia de Jesus, e à traição como a história do índio foi narrada nas narrativas oficiais e, em especial, em *O Uruguai*, em que a figura do colonizador, o governador Andrade, representante da coroa portuguesa, parece ser exaltada e está à frente ocupando maior visibilidade na narrativa. Talvez seja por isso, que o poeta Fernandes Barbosa escreve sua obra nas páginas da frente, deixando as páginas do verso em branco.

Lutando contra o esquecimento do herói Sepé Tiaraju, lançado às costas do Rio Grande, Fernandes Barbosa busca rememorar, ou resgatar a memória do índio. Compactuando com Manoelito de Ornellas, quando diz:

Que todos os estros do Rio Grande do Sul celebrem nosso esquecido herói, dando-lhe o simbolismo nativo que Fernandes Barbosa lhe deu e que foi o fundo sentido do meu romance histórico sobre o índio: a força nativa, animada pela exuberância da terra, a impedir a prepotência e o império de homens estranhos ao nosso chão, sobre nossos destinos... (ORNELLAS, *apud*. FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 04).

O oitavo capítulo intitulado “Ao vencedor, as batatas” faz referência explícita ao romance realista *Quincas Borba* (1891), de Machado de Assis, retomando, de forma reflexiva e irônica, a filosofia Humanista baseada no princípio Darwiniano que defende o lema “a sobrevivência do mais forte”. No entanto, tal sobrevivência não diz respeito, apenas, ao embate entre os animais irracionais, uma vez que esse embate é também vivenciado pelos homens. O próprio Machado de Assis, nessa obra, explica a essência da filosofia humanista:

— Não há morte. O encontro de duas expansões, ou a expansão de duas formas, pode determinar a supressão de uma é a condição da sobrevivência da outra, e a destruição não atinge o princípio universal e comum. Daí o caráter conservador e benéfico da guerra. Supõe tu um campo de batatas e duas tribos famintas. As batatas chegam apenas para alimentar uma das tribos, que assim adquire forças para transpor a montanha e irá à outra vertente, onde há batatas em abundância; mas se as duas tribos dividirem em paz as batatas do campo, não chegam a nutrir-se suficientemente e morrem de inanição. A paz, nesse caso, é a destruição; a guerra é a conservação. Uma das tribos extermina a outra e recolhe os despojos. Daí a alegria da vitória, os hinos, aclamações, recompensas públicas e todos os demais efeitos das ações bélicas. Se a guerra fosse isso, tais demonstrações não chegariam a dar-se pelo motivo real de que o homem só comemora e ama o que lhe é aprazível ou vantajoso, e pelo motivo racional de que nenhuma pessoa canoniza uma ação que virtualmente a destrói. Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas (ASSIS, 2005, p.19)

Se, no romance Machadiano, Rubião foi explorado até a miséria, ao ter sua herança arrancada, e, no fim, morreu abandonado como um animal “fraco” e debilitado que sucumbiu ante à força de outro considerado “mais forte”; acontece o mesmo em *O Uruguai* e em *Sepé - o morubixaba rebelde*, onde os índios tiveram, a sua herança, a terra herdada de seus antepassados arrancada.

Esse capítulo encerra o relato épico com um *grand finale* baseado na concepção filosófica Machadiana que chamou de “Humanitista”, uma crítica à filosofia Humanista, e com a mesma carga irônica utilizada pelo escritor realista.

Ao vencedor entreguem-se as batatas,
Pondo-lhe o feito em traços de pinturas,
Ergam-lhe estátuas, gravem-se nas pratas,
As imortais legendas de bravura.
Que Gamas cantem tôdas as bravatas,
Em “O Uruguai” de fina contextura,
E colham flores no frescor das matas,
Para enfeitar a sua sepultura.
E neguem a Sepé um monumento,
Dêm-no à vala comum do esquecimento,
Enquanto o tempo role e se desande.
Esqueçam a figura do ameraba,
Que eu fui buscar no fundo de uma taba,
Para embalar nos braços do Rio Grande!

(FERNANDES BARBOSA, 1964, p. 83)

Em relação ao pensamento Machadiano no poema, compreende-se que o vencedor é condicionado historicamente, ou seja, vence aquele que tem as melhores condições, as melhores armas. O povo indígena, dizimado na guerra guaranítica, estava em desvantagem para lutar na batalha contra as tropas portuguesas e espanholas, uma vez que, tal como apresentadas nas duas narrativas como duas potências armadas compostas por numerosos soldados munidos de armas de fogo.

E essa reconstituição, ou reconstrução da velha história da guerra guaranítica de *O Uruguai* é uma reescrita desafiante, só que é preciso entender que desafiar não é negar a história, mas afirmar a diferença. Em *Sepé – o morubixaba rebelde* o que se tem é uma reescrita de *O Uruguai*, só que não se trata de uma escrita de negação da história, mas de uma escrita que busca desafiar, questionar e problematizar o modo como a história que foi contada.

O exercício de retornar ao passado é um exercício comum do Pós-Moderno numa tentativa de reescrever essa forma do passado ao qual retorna. Trata-se, portanto, de uma reação contrária. A retomada da histórica do mítico herói Sepé Tiaraju que Fernandes Barbosa faz em seu poema épico é uma forma de questionar a forma como essa história foi contada por Basílio da Gama em seu poema épico *O Uruguai*. Nota-se evidente o desejo de realçar a verdade histórica em versos:

46 – Foste Basílio da Gama, poeta mineiro, e primeiro pelego nacional, desejando favores da Corte, através do ministro Sebastião José de Carvalho, escreveu o poema “O Uraguai”, enaltecendo Gomes Freire e José Joaquim Viana, falseando, subalternamente, a verdade histórica em detrimento de Sepé Tiaraju (FERNANDES BARBOSA, 1984, p. 83).

No final de sua obra o autor ainda apresenta uma relação bibliográfica que foi consultada para a elaboração do plano histórico do poema: Mansueto Bernardi, *O primeiro Caudilho Rio Grandense*, liv. Do Globo, 1957; Manoelito de Ornellas, *Tiaraju*, Liv. Do Globo, 1945; Moysés Velhinho, *O Rio Grande e o Prata: Contrastes*, Inst. Estadual do Livro, Divisão da Cultura, Sec. Pôrto Alegre, 1962; Manoel da Silva Neves, Secretário e testemunha presencial de Gomes Freire, Diário da Expedição de Gomes Freire de Andrade às Missões do Uruguai, In: *Revista do Inst. Hist. E Geogr. Bras.*, Rio de Janeiro, 2º e 3º trimestres de 1853; Prof. José Hansel, *A Pérola das Reduções Jesuíticas*, Canôas, 1949; Hemérito José Veloso da Silveira, *As Missões Orientais e Seus Antigos Domínios*, Pôrto Alegre, 1909.

CONSIDERAÇÕES

Partindo da discussão apresentada, conclui-se que *Sepé – o morubixaba rebelde* pode ser considerado uma obra pós - Colonialista e, também, nos termos de Hutton (1988), como uma metaficação historiográfica, uma vez que nela se observam as características apontadas pela autora para um texto encarado dessa forma, isto é, como uma narrativa da história. Tais características são: “o caráter de *auto reflexividade intensa*”, ou seja, trata-se de uma obra auto reflexiva sobre a condição do colonizado e do colonizador, e sobre a própria escrita literária; há nela, paradoxalmente, referências explícitas a personagens e eventos históricos, em que é narrada a tensa história da disputa entre os índios guaranis e os colonizadores portugueses na disputa dos Sete Povos da Missão no Rio Grande do Sul, relembrando que tal disputa teve como pivô o conhecido Tratado de Madri; a imbricação de reflexões literárias, históricas e teóricas; o trabalho que realiza a partir das convenções com o objetivo de subvertê-las; e a defesa de que, apesar de não negar a existência da história, o passado só nos é acessível por meio da textualidade.

História é sempre história e se não há como mudá-la e nem negá-la, mas é possível desafiá-la, questioná-la, problematiza-la, por meio da reconstrução auto

reflexiva em busca de uma nova forma de narrar a História. Em *O Uruguai* a esquadra portuguesa liderada por Frei Gomes pode até ter vencido a guerra guaranítica, conforme mostra também o texto histórico, mas ele não pode ser considerado o verdadeiro herói nacional, merecedor de ser lembrado na memória coletiva do povo gaúcho e da nação brasileira, conforme defende o Fernandes Barbosa ao colocar no pedestal de seu épico a imagem intrépida e vulgar do valente herói missionário Sepé Tiaraju, o verdadeiro “Chefe da Taba” e “fanal divino das Missões”.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. 54.ed. Jaraguá do Sul – SC: Avenida Gráfica e Editora, 2005.

BARBOSA, Fernandes. **Sepé - o morubixaba rebelde**. Rio Grande do Sul: Tipografia Santo Antônio, 1964.

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

GOBBI, Márcia Valéria Zamboni. Relações entre ficção e história: uma breve revisão teórica. **Revista Itinerários**. Araraquara, nº 22, p.37-57, 2004. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2736/2473>

GAMA, José Basílio da. **O Uruguai**; Declamação Trágica. São Paulo: Martin Claret, 2009.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Tradução de Cibele Braga *et al*. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

HUTCHEON, Linda. Metaficação historiográfica. In. **Poética do pós-modernismo**. Trad. de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

MARTINS, Jefferson Teles. **Dois modelos de História em disputa no IHGRGS nos anos 1950**: o caso Sepé Tiaraju. RIHGRGS, Porto Alegre, n. 149, p. 185-206, dezembro de 2015.

_____. A polêmica em torno do Sepé Tiaraju. In. **O Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e o espaço social dos intelectuais**: trajetória institucional e estudo das redes de solidariedade (e conflitos) entre intelectuais (1920-1956). Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

OLIVEIRA, Ellen dos Santos. **O herói Sepé em duas versões: O Uruguai e Sepé - o morubixaba rebelde**. Dissertação de Mestrado. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SOBRE A ORGANIZADORA

Ellen dos Santos Oliveira



É professora, poetisa, contista e escritora. Graduada em Letras Português e suas respectivas Literaturas pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Especialista em Cultura e Literatura pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CUBM). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com bolsa de pesquisa da CAPES. Membro do Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos da UFS (CIMEEP – UFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0243081448488165>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4728-5766>

E-mail: profa.ellen.oliveira@live.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- a arqueologia do saber 68, 70, 76
abordagem Behaviorista 82
ação 15, 40, 49, 72, 74, 90, 117, 120, 123, 125-127, 129, 133, 161, 172, 218-219, 266, 283, 286, 295
AD francesa 66, 68, 70, 73-75
administração 59, 84-85
adolescência 231, 235
aedo 238
AGUIAR, Joaquim 21
AIRES, Romário dos Anjos 272
Althusser 69-70, 75-76
ALTHUSSER, L. 75
aluno-orientado 139-141, 144, 147
aluno-tutor 139-141, 144-146
ALVES, Ieda Maria 42
amor 18-19, 162, 205, 231, 233, 237
Amossy 125, 128-135
análise 6, 8-12, 15, 18, 35-36, 46, 49, 53, 55-56, 66-68, 70-76, 80-81, 87, 92, 98-99, 106, 110-113, 115-116, 120, 122-124, 128, 130, 135, 143, 161-163, 169, 173, 180, 190-193, 197, 200-201, 206, 212, 222, 226, 235-236, 239, 247, 250-251, 253, 256, 263, 288
análise crítica do discurso 11, 190-192
análise da linguagem 66, 71, 75
análise de dados 143
análise de discurso crítica 66, 71, 76
Análise dialógica do discurso 66, 73-74
Análise do discurso 9, 66-67, 76, 99, 124, 128, 135, 180, 251
análise lexicográfica 110
análises 5, 8, 12, 25, 33, 47, 66, 83, 108, 134-135, 184, 252, 254-255
ANTHONY, Laurence 201
ANTUNES, Irandé 21-22, 33, 212
ao vencedor, as batatas 292, 295
argumentação 6, 10, 124-125, 127-135
argumentar 115, 124, 128-130, 133
argumentos 21, 96, 126-127, 130-131, 133-134, 141

Aristóteles 78, 126-128, 133-135, 161

arkade 43

arqueologia do povo lusitano 237

arte 8, 124-126, 134-135, 162, 207, 212, 237, 240, 248, 250, 254-255, 259, 270, 272, 276, 280, 287, 291

as cerejas 7, 11, 226, 230-235

ASSIS-BRASIL, M. 122

ASSIS, Machado de. 298

assunto 17, 37, 93, 96, 126, 132, 139, 155, 165, 180, 188, 196, 204, 284

atividade humana 74

autor 4, 11, 16, 19, 25, 40, 68, 72, 116-120, 124, 126, 130-131, 134, 142-146, 151-152, 158, 161-162, 175, 180-181, 183-189, 207, 250, 252, 256-259, 276, 278-280, 290, 297

avaliação 11, 90, 114, 119, 121, 147, 160, 165, 173-174, 181, 185, 190, 212

B

Bakhtin 71, 73-76, 181, 189, 245, 248, 250-251

BAKHTIN, Mikhail 189, 248

bandeirantes 292

BARBOSA, Fernandes 298

Basílio da Gama 286-287, 290-292, 294, 296-297

BENJAMIN, Walter 248

BERBER SARDINHA, T. 165

BEYDOUN, Fauzi. 22

BEZERRA, José Denis 272

bibliográfica 15, 63, 77, 158, 203-204, 287, 297

bilingüe 6, 10, 149-150, 152-153, 155

bilinguismo 150, 152-153, 155

BLOOM, Harold 272

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira 260

BRAIT 73-74, 76, 180-181, 189

Brasil 16-17, 20, 22-23, 34, 44, 46, 56, 58-60, 64, 74, 77, 84-86, 96, 101-102, 109, 116, 122, 150, 152-153, 155, 167, 176-178, 194, 205, 208, 212, 216, 248, 258-259, 270, 272-273, 286, 290

C

CAMERON, L 156

Canaã 292

canção do exílio 19

capitalismo 214, 221, 223

- CAVALCANTI, Raíssa 248
CHARAUDEAU, P 135
CHARTERIS-BLACK, J 165
CHAVES, Carla 64
ciência 44-46, 49, 53-54, 57, 66-67, 69, 73, 77-78, 80, 86, 110, 149, 212, 214-215, 218, 220, 223, 279
ciências 22, 38, 45, 52, 54, 67-68, 72, 82, 124, 129, 135, 189, 201, 263, 273, 288
ciências humanas 45, 67-68
circulação 72, 74, 76, 185, 197, 251
círculo de bakhtin 73, 75
civilização 11, 84, 213-214, 220-221, 224, 239, 285
civilização ocidental 213
classe dominante 259
colonizado 297
colonizador 292, 294, 297
comércio exterior 60
compreensão 8, 12, 15, 47, 52, 84, 105, 111, 115-116, 126, 139, 155, 179-181, 184, 200, 204, 209, 229, 235, 249, 254, 256, 262, 264, 266, 268, 279
comunicação 5, 9-10, 14, 17-18, 35-37, 40-42, 53, 60, 64, 76-77, 79, 84, 89, 112, 115, 125, 127, 132, 137, 139, 149-150, 153-154, 159, 167, 169, 171, 180, 183, 189, 207, 209, 253, 264
comunidades linguísticas 152
consciência 20, 69, 75, 111, 114, 139-140, 176, 215, 234, 260, 266, 276, 279-280, 291
contextos textuais 110
CONWAY, Erik M 225
corpo discente 137-138
corpus 6, 9-11, 35, 40-41, 87, 103, 136, 165, 190, 192-193, 196-197, 201
costumes populares 150
criação 35-36, 38, 42, 69, 126, 161, 189, 212, 224, 228, 240, 244, 250-251, 256, 278
criança 81, 132, 151-153, 155, 209, 282-283
criatividade 21, 47, 92, 126, 159, 165, 206, 209, 263
crisóstomo 237, 239-248
crítica literária 249, 284
cultura 10, 14-15, 17, 21, 23, 29, 33, 43, 47, 49-50, 60, 90, 99, 131-132, 136, 162, 167, 169, 221, 241, 246, 248, 263, 269, 275, 285, 297, 299
culturas distintas 138
curso de linguística geral 45, 56, 67, 77
- D**
decodificação 21, 208
democracia grega 125
Deus 167, 238-241, 244, 246-247, 276, 278
dialogismo 74, 76, 181
disciplinas 18, 20-21, 45, 66, 254, 263, 271
discourse analysis 67
discurso 5-6, 9-12, 31, 34, 66-76, 78, 87-90, 94, 96-97, 99, 119, 123-135, 161, 165, 173, 180-183, 185-188, 190-192, 194-195, 197-201, 207-208, 244, 249-251, 260, 275
disposição 68, 117, 119, 126, 204, 262
distribucionalismo 67
drama 257
Dubois 68
Durkheim 111
DUVEEN, G. 122
- E**
educador 19, 86, 209-210, 265
elocução 126
engajamento 73, 160, 224, 288, 294
ensino 5-6, 8-12, 14, 16-17, 21-25, 29-30, 32-34, 44, 48, 52-55, 57-60, 62-65, 77, 84-86, 100, 102-103, 108-109, 117, 120, 122-123, 135-138, 141, 146-147, 149-158, 162, 167-169, 177, 204-205, 210, 212, 252, 254, 263, 266-268, 271-273
ensino de línguas 9, 21, 53, 65, 137, 155-156
entrelinhas 235, 249, 251, 255-256, 260
entrevistas 58, 110, 162-163, 165, 171
enunciação 66-67, 87-90, 94, 179-183, 186-189
escola 11-12, 15-16, 24-29, 32-34, 46, 53, 56, 67, 84, 100-103, 109, 159, 164, 167-168, 177, 203-205, 211-212, 252, 262-266, 270-273
escrita colaborativa 6, 136-139, 141-142, 145-146
escrita palimpsesta 286
escritor 25, 132, 134, 160, 204, 237, 239, 245, 247, 250, 262, 264, 296
espaço 16, 20, 24-25, 31, 33, 48, 60, 79, 82-83, 87-91, 96-97, 101, 138, 165, 208-209, 219, 238, 245, 251, 258, 260, 262, 265, 269, 271, 277, 281, 288, 298
esquecimento 223, 227-229, 290, 294, 296

- estética 160, 189, 249-250, 252, 259, 261
estética da recepção 252, 261
estruturalismo 67, 73, 78-83
estruturalismo saussureano 83
ethos 6, 11, 124, 127, 133, 179-183, 186-189
etnias 198
experiência 7, 29, 31, 48, 55, 58, 113-114, 116, 121, 123, 140, 144-145, 147, 157, 160, 171, 238, 242, 246, 253, 257-258, 260, 262-263, 269-270, 274, 279, 289
- F**
- Fairclough 71-72, 75-76, 190-192, 201
FAIRCLOUGH, N. 76, 201
- fala 25-26, 28, 30, 32, 34, 42, 49, 51, 53, 65, 67-68, 70, 74, 80, 83, 95, 100-103, 107-109, 124, 128-130, 132-133, 135, 152, 169-176, 178, 182-183, 203, 216, 220, 227, 229, 231, 234, 238, 241-243, 251, 262, 291
- FAZENDA, Ivani Catarina 272
- fenômenos linguísticos 100-101, 110
- Fernandes Barbosa 12, 286-298
- FERREIRA, L. A. 135
- ficção 167, 250, 253, 258-261, 265, 287, 289, 291, 298
- ficção literária 260
- filosofia humanista 295-296
- Fiorin 8, 74, 76, 87-88, 90, 98-99, 181-182, 189
- FIORIN, J. L. 76
- Fonseca-Silva 67-68, 76
- formatividade 250, 259
- Foucault 31, 34, 68, 70-71, 76, 188
- FREIRE, Paulo 22, 34, 212, 272
- Freud 69-70, 75
- fronteiras 9, 25, 76, 188, 244, 251, 275
- função social 113
- funcionalismo linguístico 83-84
- G**
- GAGNEBIN, Jeanne Marie 298
- GAMA, José Basílio da 298
- gênero 16, 41, 74, 108, 130, 195, 197-198, 203-204, 206-207, 209, 211, 251
- genética 245, 278
- GENETTE, Gérard 298
- genocídio 292
- Geografia 20, 263
- gerativismo linguístico 82
- globalização 57, 61, 64-65, 154
- GOBBI, Márcia Valéria Zamboni 298
- GOLÇALVES, R.M. 156
- GONÇALVES, Carlos Alexandre 43
- gramática 21, 28, 33, 50-52, 54, 68, 72, 78-79, 82-83, 85, 89, 99, 103, 109, 118, 122-123, 137, 164, 166, 176, 205, 209, 263
- Grécia Antiga 45, 78-79, 247
- grego 47, 59, 78, 125, 240-241, 248
- grupos minoritários 6, 11, 190, 192-193, 195-196, 200-201
- H**
- habilidades 16, 28, 44, 50-51, 55, 62, 64, 126, 137, 139, 141, 152, 158, 185, 263-264, 270
- habilidades sociais 139, 141
- HALBWACHS, Maurice 235
- HALLIDAY, M. 123, 166
- HATOUN, Milton 273
- hegemonia 190-192, 197
- herói 237, 243-245, 247, 286-287, 289-290, 294-296, 298
- herói contemporâneo 237
- hipóteses 44, 51-52, 54, 80, 111, 254, 264
- história 8, 17, 20, 22, 26, 40, 45, 47, 52, 56, 69-70, 76-77, 80, 154-155, 169, 214, 217-222, 228, 230, 236, 239, 246-248, 250, 252, 262-264, 268-269, 271, 277, 286-292, 294, 296-298
- histórias romancescas 255
- historicidade 66, 75
- humanidade 8, 17, 48, 52-53, 213-215, 218-219, 221-222, 224, 258, 274, 277, 280-281, 284
- humanos 19, 38, 53, 199, 213, 223, 265-266, 275, 277
- HUTCHEON, Linda 298
- I**
- IBGE 60, 65
- ideologia 23, 69-70, 73, 75, 191, 197-198, 272
- ideologia dominante 23, 191, 197-198
- ideologias 69, 71, 161, 187, 190-191, 198, 200
- idioma 9-10, 35, 47, 49-53, 55, 57-59, 61-62, 64-65, 79, 149-150, 152-153
- IHGRGS 288, 291, 298
- ilha magnética 18, 22

- imagens 11, 17, 37, 114, 117, 119, 121, 179, 203-204, 206, 209-211, 227, 229-231, 235, 247-248, 255, 267, 272, 281-282, 284
- imaginação 152, 207, 209, 246, 259, 262-264, 271
- inclusão 34, 59, 177, 271, 288
- índio 234, 270, 287-288, 290-291, 294-295
- indivíduo 68-69, 81-83, 152, 161, 171-173, 177, 205, 208, 229, 238, 262, 265, 268
- infância 34, 149, 156, 212, 227, 231-232, 235, 257
- influência 5, 9, 35-37, 47, 80, 112, 124-125, 128-129, 132, 134-135, 140, 150, 154, 159, 167, 171-172, 178, 180, 183, 188, 198, 200, 249
- influenciar 124-125, 128, 131, 134, 188, 294
- informar 41, 92, 95, 125
- inglês 6, 10, 35-36, 39, 58-65, 136, 150, 152, 154, 156-157, 163-165
- inteireza 237
- interação 20, 23, 25-26, 28, 33-34, 83-84, 113, 128, 132, 138-141, 147, 165, 186, 220, 252-256, 258, 270, 274, 280
- interlocutor 101, 107, 125, 129-132, 160, 172-173, 186
- interlocutores 31, 68, 125, 176, 181
- interpretação 5, 9, 14-15, 17-18, 20-21, 55, 66, 83, 112, 116, 120, 122, 155, 187-188, 191, 206, 208, 249, 251, 253, 256, 264, 271, 287
- intertexto 286, 289
- intertextualidade 165, 250
- invenção 126, 268, 270
- investigação 9, 44, 48-54, 80, 82, 84, 149, 157, 163, 171, 251-254, 266
- ISER, Wolfgang 260-261
- J**
- jabuti 259
- JAUSS, Hans Robert. 261
- jornal 87, 91-96, 98-99, 290
- jornal do povo 290
- jornalismo 14, 97-99
- Journal of Pragmatics 71
- K**
- KALVA, J.M. 156
- L**
- Lacan 69-70, 75
- LAJOLO, Marisa. 273
- latim 47, 59, 79
- LATOUR, Bruno. 224
- LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 59
- leitor 7, 11-12, 16, 20, 25, 68, 91-92, 94, 124-125, 132, 134-135, 179-180, 182, 185-186, 188, 203-204, 207-211, 235, 249-256, 258-262, 264, 268-270, 272
- leitura 7, 9, 11-12, 14-18, 20, 22-24, 26-29, 32-34, 55, 68-69, 89, 102-103, 121, 135, 152, 185-187, 203-212, 219, 226, 231, 235, 237, 246-247, 249, 251-257, 260-265, 267-268, 270-273, 286
- ler 15, 21-24, 26-29, 33-34, 62, 76, 164-165, 185, 203, 205, 207-212, 219, 232, 250-253, 256, 260, 262, 264-265, 268, 272, 286-287, 290
- letramento 5, 9, 23-25, 27-29, 31-34, 138, 212, 273
- letras 5, 8-9, 12, 14-18, 20-21, 34-35, 40, 44, 46, 48-50, 55, 66, 100, 109-110, 122, 156-157, 166, 177-178, 189-190, 203, 226, 236, 248, 253, 260-261, 272-274, 285-286, 289, 299
- LIBÂNEO, José Carlos 273
- LIMA, Luiz Costa. 261
- Linda Hutcheon 286-287
- língua 5-11, 14, 16, 21-25, 27-29, 33-40, 42-43, 47-48, 50-69, 74-75, 77-87, 100-103, 109, 122, 124, 126, 130, 133, 136-138, 142, 147, 149-167, 169-171, 177, 180, 185, 190, 203, 205, 207-209, 211-212, 230, 232, 248, 263
- línguagem 5, 8-12, 35-38, 40-43, 45-55, 66-67, 70-71, 73-75, 77-82, 84, 86, 89, 91-92, 102, 110-113, 116, 122, 124-125, 127-130, 132-133, 135, 154, 156-157, 161-162, 167, 170, 177, 181, 190-191, 197, 201, 203-204, 206-208, 227, 262, 264, 268, 275-276, 278, 281, 291
- língua inglesa 5-6, 9-10, 39, 43, 57-64, 136-137, 147, 149-151, 155-158, 162-164
- língua materna 9, 14, 16, 33-34, 54-55, 86, 103, 109, 150-151, 153, 157-158, 177
- língua portuguesa 5-7, 9, 11, 14, 21-23, 34-37, 56, 77, 85-87, 100, 102, 109, 122, 166-167, 185, 190, 203, 209, 211-212, 248, 263
- Linguística de Corpus 11, 190, 192
- linguística saussuriana 74, 79-80
- literatura 7-8, 17, 19, 35, 68, 82, 100, 109, 147, 150, 155, 205, 212-213, 236-237, 248-249, 254-255, 260-263, 267-274, 279-280, 284-287, 291, 298-299
- literatura brasileira 272, 286

- livro 2, 8, 58, 67-68, 70, 77, 156, 213-214, 216-217, 219, 221-222, 229, 239, 242, 246, 249, 267-268, 274, 281, 297
livros didáticos 20, 208
LLOYD, B 122
Louis Althusser 69
lugar 8, 19, 33, 48, 53-54, 60, 68, 70, 88, 91, 110, 112, 127, 130, 135, 160, 187, 230, 236, 242, 251, 253, 265, 269, 271-272, 283-287, 290
luta 176, 192, 199, 215, 224, 290
Lygia Fagundes Telles 7, 11, 226, 235-236
M
Machado de Assis 182, 295
machismo 71, 196
MAIA, Joseane 273
MAINGUENEAU 67, 70, 76, 180, 183, 189
MAINGUENEAU, D. 76
MAINGUENEAU, Dominique. 189
MALDIDIER 75-76
marketing 60
MARSH, D. 156
MARTINS, Jefferson Teles. 298
MARTINS, Maria Helena. 22
Marx 69, 75
materialismo histórico 68-69, 251
materialização do discurso 126
MATTHIESSEN, C. 123, 166
meio ambiente 11, 14, 117, 121, 213, 220, 224
memória 7, 11, 226-229, 235-236, 238, 240-241, 247, 263, 287, 289, 291, 294, 298
mensagem 115, 117, 160, 207, 211, 223, 238, 248
metafíccão historiográfica 7, 12, 286-287, 297-298
metáforas 19, 161, 165, 254, 259
metafunção ideacional 114, 116, 159
método 9, 11, 45, 67, 74, 80, 85-86, 110, 115, 137, 146, 149-150, 154-155, 162, 169, 191, 251, 260
metodologia 10, 22, 53, 56, 63, 68, 75, 77, 125, 141, 149-151, 162, 169, 171, 203, 212, 251
metodologias 6, 110, 149-151, 262-263, 271
métodos 8, 12, 63, 78, 86, 123, 138, 149-150, 153, 155, 165-166, 209
MEYER, O. 156
Michel Foucault 68
mitos 50, 238, 241, 247-248, 270
mitos gregos 238, 247
modelo linguístico 68
modelo sociológico 68
modernidade 11, 213-214, 218, 221-222, 224
MOITA LOPES, L.P. 156
moral 69, 140, 183, 250, 259, 276
MORIN, Edgar. 273
MOSCOVICI, S. 123
MOURA, E.V.X. 156
multiplicidade de vozes 75
música 15-18, 20-22, 165, 208, 287
Música Popular Brasileira 17
MUSSALIM 70, 73, 76
N
narrador 7, 11, 87-89, 93-98, 221, 226, 237-239, 241-242, 244, 246-248, 259, 293
narrativas épicas 238
NASCIMENTO, César 22
Negrinho do Pastoreio 288
neorolinguística 82
NORA, Pierre. 236
Norman Fairclough 71, 190
no tempo das catástrofes 213-214, 220, 223, 225
O
objeto 8, 46, 52, 67, 71, 73-75, 80, 87-88, 93, 110-111, 115-117, 120, 130, 158, 162, 192, 203, 205, 210, 226, 246, 266, 278-279, 282-284, 292
obra 12, 19, 35, 45, 67, 69, 74, 77-78, 80-82, 184, 187-188, 218, 226, 237-238, 245-248, 250, 252-253, 255-256, 261, 274, 281, 286-287, 289-291, 294-295, 297
oceano 7, 237, 240, 242, 244-245, 247
O filho de mil homens 7, 11, 237, 248
oração 104, 114-116, 119-120, 240
oral 16, 21, 36, 103, 108, 137, 206, 240, 246
oralidade 9, 19, 24-25, 34, 101, 103-104, 107-109, 151, 164, 271
ORESKES, Naomi 225
organismo vivo 214
ORLANDI, E 76
O Uruguai 286-287, 290-292, 294-298

P

PAIVA, V.L.M.O. 156

palimpsesto 286

parâmetros curriculares nacionais 16, 22, 56, 62, 64, 208, 212

Pêcheux 68-70, 75-76

PÊCHEUX, M 76

pensamento 24, 49, 55, 76, 78, 117, 125, 128, 134, 151, 159-160, 183, 189, 192, 194, 198, 209, 211, 229, 246, 254, 264, 271, 274-276, 278, 280, 296

personagens 10-11, 131, 208, 222, 226, 235, 237, 245-246, 286, 297

persuadir 88, 124-126, 128, 131-132, 134-135

persuasão 92, 124, 130, 132-135

pesquisa 7, 10, 20, 25, 33, 37, 61, 63-64, 66, 73, 77, 83, 87, 89-90, 92, 98, 100-101, 105-108, 110, 125, 130, 136, 141-143, 147, 150, 155, 157-159, 162-163, 165, 169, 171, 176-178, 190, 192-193, 195, 200, 203-204, 212, 220, 262-263, 265-267, 270-272, 274, 288, 299

pesquisa bibliográfica 63, 158, 203

pesquisa qualitativa 33, 63, 203, 212

pesquisas 8, 12, 15, 23, 34, 37, 57, 73, 77, 80, 103, 110, 138, 150, 153, 157, 165, 171, 252, 260, 263, 284

pesquisas bibliográficas 150

planejamento 151, 166, 204, 267

poder 19, 29, 31, 33, 46, 56, 71-73, 76-77, 124-127, 130, 132-133, 139, 144, 147, 175, 178, 188, 190-191, 198, 217, 219-220, 234, 256, 260, 265, 267, 276-278, 291

poema épico 12, 286-287, 289-291, 296

poesia 7, 12, 16-17, 21, 204-212, 248, 274, 280, 285, 288-289, 291

poético 7, 11-12, 203-211, 256, 274, 281-284

polifonia 74, 251, 255

polifonias do discurso 251

pós - colonialista 297

povo 17, 26, 47, 50, 78-79, 84, 167, 174-175, 223, 237, 259, 269, 289-290, 292, 294, 296, 298

pragmática 67, 130, 161

prática discursiva 72, 190-191, 193-194, 197, 201

práticas 5, 9-10, 14, 23-24, 27, 29, 32-34, 46, 55, 66, 69, 72-73, 79, 86, 100, 126, 135-137, 156, 179, 185, 190-192, 197, 237, 251, 263, 269, 273, 276-277, 280

práticas discursivas 34, 66, 126, 192, 197

prática social 34, 72, 190-191, 262

prática textual 190-191, 193, 200

preconceito 50, 71, 174, 176-177, 197-198, 250

procedimentos metodológicos 104, 110

professor 16-18, 20, 28, 33-34, 49-50, 52, 62, 84, 102, 110, 121, 136, 139, 141, 144, 147, 150-152, 155-157, 190, 209, 212, 237, 249, 252, 262, 265-266, 273

protagonista 7, 213, 242, 247, 251, 259, 266

psicolinguística 82

psicologia 38, 57, 73, 82, 111, 123, 149, 253, 255

público 10, 37, 94, 124-125, 129, 132-135, 137, 139, 149-151, 154-155, 179, 188, 197, 289

Q

Quincas Borba 295, 298

R

racismo 71, 198

REBOUL, Oliver. 135

recepção 74, 91, 102, 249-250, 252-253, 261

receptor 55, 127, 249-252, 254-255, 269

reescrita 286-287, 296

reescritura 138

relações de poder 72, 190-191

repertório 81, 101-102, 109, 256

representação 7, 12, 29, 69, 72, 93, 110, 112, 116-117, 120-121, 123, 210, 219, 227, 240, 257, 262, 264, 274, 279-280, 285

representações sociais 6, 10, 110-113, 115-117, 120-123, 190, 193, 200

retórica, 79, 125, 135

retórica clássica 10, 124-125, 127, 130, 134

ritmo 20, 204, 239

romance 7, 11-12, 226, 236-242, 245-247, 249-251, 255-258, 267, 295

Romance de Formação 251

S

sabedoria 126, 240-241, 244, 246-247

sagrado 216, 289

sala de aula 5, 9, 15-17, 20-23, 33, 53-54, 62, 103, 109, 136-137, 140, 150, 159, 166, 177, 203-206, 209-211, 269, 271-273

Saussure 45-47, 56, 67-68, 75, 77-78

segmentos de textos 110

semiótica 9, 66, 86-87, 89, 91, 99, 122, 189, 249

- senso crítico 20-21
sentidos 19, 68, 70, 76, 85, 104, 113-114, 116, 151, 161, 185, 207-208, 211, 251, 255-256, 260, 262, 267, 276
Sepé – o morubixaba rebelde 7, 12, 286-287, 290, 292, 296-298
Sepé Tiaraju 12, 286-292, 294, 296-298
significado 35-36, 39, 41, 72, 80, 116-117, 121, 153, 159-160, 170, 206-208, 226, 250, 288
signos 15, 21, 67, 79, 83, 115, 279-280
signos linguísticos 67
SILVA, Ezequiel Theodoro da 273
símbolo 241, 257, 277, 279
SIMONS, GARY F. 65
Sociolinguística 5-6, 9-10, 23, 33, 67, 102-103, 109, 167-170, 177-178
softwares 37, 64
SOUZA, Wander Emediato. 135
STEINBERG, Martha. 43
STENGERS, Isabelle 225
STIERLE, Karlheinz. 261
STIERLE, Karl-Heinz. 261
subjetividade 25, 53, 68-69, 73, 90, 179-181, 205, 208-210, 269
sujeito 44, 67-70, 75, 87-90, 94-95, 98, 111-112, 114, 116-117, 123, 125, 129-130, 132-133, 158, 172, 182, 189, 209, 226-227, 229, 253, 255-256, 277, 281
sujeito social 68
- T**
técnica da palavra 126
TELLES, Lygia Fagundes. 236
tema 34, 50, 94, 100, 115, 119-121, 179, 181, 183, 188, 194, 210, 246
teogonia 240, 248
teoria 10-11, 15, 52-53, 68-69, 72, 81-82, 85, 87, 110-112, 116-117, 121, 123, 127-129, 157-158, 160-162, 169, 171-172, 180, 189, 192, 212, 249-250, 252-255, 260-261, 273
teoria do efeito estético 11, 249, 252-255, 260-261
teorias 8, 12, 15, 51, 54, 66, 76-77, 80, 82, 85, 112-113, 116, 134, 159, 252, 254
teoria skinneriana 82
Tétis 240
- texto 7, 11, 14-16, 18-19, 21, 25, 47, 66, 69, 72, 76, 82, 87-90, 93-94, 96-98, 111, 115, 117, 120-122, 129-130, 133, 135-138, 142-144, 146-147, 159-161, 165, 182-191, 195, 199, 203-211, 226, 242, 244, 249-256, 258, 260, 262-265, 267-268, 270, 272-274, 286-287, 289-291, 297-298
textologia 250, 261
textos orais 21
textos polifônicos 75
textualidade 212, 286, 297
tramas 255
transtextualidades 250
tratado de Madri 291-293, 297
- U**
universo 7, 47, 112, 158, 204, 249, 251, 260, 262, 268, 276, 280
- V**
Valter Hugo 7, 11, 237, 242, 246-248
VAN DIJK 72-73, 76
variação linguística 5, 10, 56, 100-103, 108-109
vinculação sociais 112
vital 58-59, 62, 137, 139, 161, 204
VOTRE 66, 75-76, 169, 177
voz 7, 11, 17, 46, 72, 96, 126, 169, 186, 222, 226, 230, 238, 241, 257-258, 268, 287, 294, 298
vozes 10, 46, 56, 75, 94-95, 98, 123, 181, 223, 238, 248, 255, 260, 268
vozes polifônicas 255
- Y**
YAMAZAKI, Cristina 189
- Z**
Zellig Harris 67
ZILBERMAN, Regina 273

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br