

ORGANIZADORA

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

SaBeReS
eduCaCIONaiS em
SeuS mÚLTIPLOs
CONTeXTOS

VOLUME III



**SABERES EDUCACIONAIS
EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS**

Volume III





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. A. Benitez CRB-1/38894


| | |
|------------|---|
| I31 | Saberes educacionais em seus múltiplos contextos – volume III [recurso eletrônico] / (Org.) Elisa Maria Pinheiro de Souza. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024. 209p. E-book. Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-418-8 1. Educação. 2. Saberes. 3. Múltiplos contextos. I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de. |
| 03-2024/48 | CDD 370 |

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Saberes; Contextos. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-418-8.21.06.24>


Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

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

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Organizadora

**SABERES EDUCACIONAIS
EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS**

Volume III



1.ª Edição – Copyright© 2024 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

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>Capa</i> | Ramayana Ísis Torres Pena |
| <i>Diagramação</i> | Luciano Popadiuk |
| <i>Conselho Editorial</i> | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC 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 – UFPPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UFES Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILJCUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRAD/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard- SEDUCRS |

APRESENTAÇÃO

A publicação de artigos de professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em instituições de ensino superior, reveste-se de suma importância para a academia, porquanto não apenas reflete a competência docente dos referidos cursos, dando-lhes, inclusive, maior credibilidade, bem como realimenta a produção de conhecimentos sobre questões várias de fatos do mundo, analisadas sob a ótica teórico-científica.

Então a Universidade Estadual do Pará (UEPA) está de parabéns ao publicar o volume III da revista *Saberes educacionais em seus múltiplos contextos*, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, pelo fato de, por meio desse feito, dar provas de seu compromisso não só de envidar esforços, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da pesquisa com vistas ao ensino, como também de dar a conhecer à sociedade o fazer científico que reflete inquietações de seus professores da área de Letras.

Os artigos do referido volume da revista em apreço, 12 ao todo, embasam-se em vertentes teóricas linguísticas e literárias, e incursionam por orientações metodológicas pertinentes aos seus propósitos, que lhes conferem consistência em suas análises e considerações. As temáticas contemplam diferentes vieses do campo das letras, como práticas e sugestões metodológicas de ensino-aprendizagem; revisão de literatura; relatos de pesquisa; estudo de textos literários; e depoimentos de experiência docente, proporcionando um leque multifacetado desse saber acadêmico.

Em “*A análise estilística do texto literário em sala de aula: uma leitura de poesia*”, o Prof. Raphael Bessa Ferreira põe em relevo a necessidade de serem considerados, também, conhecimentos linguísticos e extralinguísticos ao ensino de texto literário. Vale-se do poema *Deslenda Rural XI*, pertencente ao livro *Deslendário*, do escritor paraense João de Jesus Paes Loureiro, para embasar seu ponto de vista. Assim, orienta como interpretar o poema em causa, atentando para os elementos estilísticos

sonoros, mórficos, sintáticos, semânticos, rítmicos, métricos, retóricos e discursivos, e de planificação. Ressalta ser imprescindível que o professor tenha o devido preparo para a condução dessa prática de leitura de textos literários, para não se limitar a ensinar, apenas, dados bibliográficos do autor e do contexto histórico da obra.

As autoras do artigo “*A perspectiva da linguagem dos contos de fadas na educação infantil: uma breve revisão de literatura*”, Prof^ª Joceli Catarina Stassi-Sé e Prof^ª Denise Ramos Cardoso, apresentam resultados da revisão de literatura, mas sem deixar de atentar para referências do contexto histórico, que realizaram de literaturas infantis, em língua portuguesa, de 2010 a julho de 2022. A pesquisa baseou-se em entrevistas com alunos e professores do ensino fundamental, de municípios brasileiros. Realça a importância dos contos de fada para o crescimento intelectual, pelas reflexões sobre problemáticas sociais e pelo desenvolvimento da imaginação infantil que promovem. Considera a perda da essência desses contos, quando reproduzidos cinematograficamente; e reconhece a exigência da criatividade do professor para conseguir a atenção da criança.

O artigo “*A vivência de um fazer docente do ensino superior*”, de autoria da Prof^ª Elisa Maria Pinheiro de Souza, evidencia a importância da relação ensino, pesquisa e extensão, na formação do professor de educação. Apresenta vivências suas de mais de trinta anos no fazer educacional, cujos propósitos julga terem sido relevantes. Ilustra esse fazer com orientação dada a quatro trabalhos de discentes do Curso em Ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas – Mestrado Profissional, na UEPA, que contemplam o avanço da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, bem como na formação do profissional de educação: *O instagram como interface educacional para as práticas de leitura e escrita*; *A ressignificação dos saberes linguísticos via vídeos educativos*; *A gamificação no ensino de gêneros textuais*; e *As metodologias ativas mediadas pelas NTIC's*.

A obra infanto-juvenil *Spharion*, de Lúcia Machado de Almeida, foi objeto de análise do Prof. Marco Antônio da Costa Camelo, no artigo “*Tempo e imagem na obra Spharion*”. Seguindo o critério metodológico analítico-documental, o professor estudou as reentrâncias semânticas nos hiatos temporais da narrativa, o papel da ilustração e os constitutivos

da esfera cronotrópica pelos quais os personagens são apresentados. Os estudos da temporalidade em Todorov e o conceito bakhtiniano de cronotopo, em que tempo e espaço compõem, metonímica e metaforicamente, uma unidade relacionada à percepção humana, foram os aportes teóricos para o entendimento dessa superposição mútua, na construção do tecido temático e das estratégias narrativas usadas por Lúcia Machado de Almeida na referida obra.

O Prof. Wenceslau Otero Alonso Junior, com o artigo “*Ensinar literatura na escola de nível médio hoje*”, dá depoimento de que, como professor de literatura, em escolas de Belém, até o início do século XXI, suas orientações já enveredavam por diretrizes atuais de análise do texto literário. Recorre a um soneto de Gregório de Matos Guerra para exemplificar sua prática, concebendo as características estilísticas, também, como sendo reflexo da realidade histórico-social, seguindo, portanto, o princípio norteador de que o texto literário somente se realiza no ato de interpretá-lo. Hoje, reconhece, inclusive, serem imprescindíveis conhecimentos da Hermenêutica e Filologia para conduzir as incursões interpretativas e assevera o ensino da literatura deva ser incumbência apenas de pessoas capacitadas para tal.

Considerando ser necessário validar a indissociabilidade entre língua, cultura, identidade e povo, a Prof^a Eliete de Jesus Bararú Solano honra a coletânea em causa com o artigo “*Reflexões sobre ensino e pesquisa linguística: outros contextos sociais, outras reflexões sobre as práticas linguísticas*”. Parte do princípio de que deve ser superado o pensamento de que o ensino, a pesquisa e a extensão de línguas ou a educação, em sociedades interculturais, sejam intransponíveis. Suas reflexões pautam-se em experiência tidas como professora do povo Aaraweté e na UEPA, de 2002 a 2006. Pontua ser preciso haver uma mudança de postura teórico-prática frente à formação do professor não-indígena e do discente indígena, embasada em pesquisas linguísticas, antropológicas, sociológicas e culturais.

Com o artigo “*#Malalaslê: incentivo à leitura e divulgação da literatura de autoria feminina na contemporaneidade*”, a Prof^a Cristiane de Mesquita Alves traz informações sobre o projeto #Malalaslê, realizado pelo grupo de pesquisa *Mulheres Amazônidas e Latino-americanas na Literatura e nas Artes*,

vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). O objetivo é desenvolver o gosto pela leitura de textos literários produzidos, atualmente, por mulheres, levando os participantes a se verem como sujeitos em um sistema patriarcal, e, assim, fazendo valer o verdadeiro sentido do texto literário, que é o de promover transformação do ser humano e o bem-estar social. O compartilhamento das leituras nas redes sociais é visto como muito positivo por possibilitar o feedback das autoras e valorizar o incentivo à leitura de seus livros.

Os professores Ednalvo Apóstolo Campos e João Victor Souza Campos, no artigo “*Orações restritivas, apositivas e livres em redações de vestibular*”, analisam construções relativas em 50 textos escritos do gênero carta, de vestibulandos do Programa de Ingresso Seriado (PRISE), da UEPA, de 2015. Embasam-se em aportes teóricos da gramática tradicional e da literatura linguística. Estudam as orações relativas segundo a classificação em restritivas, apositivas e livres, considerando suas características sintáticas e semântico-pragmáticas. Observaram maior quantitativo, respectivamente, do primeiro tipo, seguido do segundo e do terceiro. Ressaltam ser importante ver as razões dessas escolhas em relação aos gêneros em geral.

O artigo da Prof^a Sandra Mina Takakura, “*Um estudo da autoficção fantástica em Et Eu Tu, de Arnaldo Antunes, e em Mergulhando no Naufrágio, de Adrienne Rich*”, confronta, à luz da autoficção fantástica, tensões que se constroem nos textos narrativos *Et Eu Tu, de Arnaldo Antunes, e Mergulhando no Naufrágio, de Adrienne Rich*. Analisa a projeção dos autores em relação aos personagens centrais das respectivas obras, em que foram observadas relações da literatura com outras mídias. Arnaldo, pautando-se em fotografias e registros da realidade, sob o olhar de Márcia Xavier, sugere ideias que refletem a jornada em busca do ser feminino. Adrienne Rich manifesta a intermedialidade, sugerindo o modo fantástico pela combinação inusitada de palavras que revela sua subjetividade.

Os resultados da pesquisa realizada no *Herbário Prof^a. Dr^a Marlene Freitas da Silva (MFS)*, da UEPA, são relatados no artigo “*Um estudo léxico-semântico dos verbetes do Herbário MFS-UEPA: um glossário em exposição*”, pelas professoras Rosana Siqueira de Carvalho do Vale Ana Clara Cerveira da Silva. Encontram-se, no artigo, os objetivos, a justificativa,

os pressupostos teóricos e metodológicos, bem como o produto alcançado, a elaboração de um glossário socioterminológico, com 66 termos de trabalho da área botânica, pautado nas variáveis: frequência de uso; pertinência temática; pertinência pragmática e fiabilidade. Consideram as autoras que, por visar ao potencial crescimento socioterminológico e socioterminográfico, a pesquisa colabora com o desenvolvimento desses campos de estudo, no Estado do Pará e no Brasil.

Cientes de que o panorama educacional atual requer que sejam desenvolvidas práticas com recursos tecnológicos, as professoras Valéria Crístian Soares Ramos da Silva e Leidiane Pereira de Oliveira realizaram uma pesquisa sobre os desafios para promover o letramento digital em uma escola pública de Belém do Pará, cujos resultados estão apresentados no artigo “*Letramento digital no ensino-aprendizagem de língua portuguesa*”. Considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa frente aos diferentes conceitos de letramentos, incluindo o digital, constituem os alicerces teóricos do estudo. Observou-se haver dificuldades dos professores e alunos, quanto à utilização de novas estratégias tecnológicas, e serem necessários maiores investimentos governamentais para a promoção de conhecimento sobre o tema.

“*Atitudes linguísticas de alunos do ensino médio sobre o ensino de língua portuguesa*”, artigo de autoria do Prof. Jany Éric Queirós Ferreira e da aluna de Letras Clarinne Helena Azevedo da Silva, relata acerca da pesquisa desenvolvida sobre as crenças e atitudes em relação à língua portuguesa, de alunos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Ananindeua, Pará. Trata-se de uma investigação quali-quantitativa. Consideram, seus autores, a relevância da pesquisa, pelo fato de poder contribuir para novos estudos sobre a temática e os resultados poderem levar professores de língua portuguesa a repensarem seus métodos de ensino sobre a variação linguística, neutralizando comportamentos preconceituosos, dado que crenças e atitudes negativas dos alunos podem prejudicar o ensino-aprendizagem.

Ao término da leitura dos 12 artigos referidos, que ratificam o compromisso acadêmico da UEPA em promover a produção de conhecimentos embasados cientificamente, com reflexos no ensino-aprendizagem em diferentes áreas do saber, não poderia deixar de expressar meus agradecimentos ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da

referida Instituição, pelo convite a mim feito para apresentar o volume III da obra *Saberes educacionais em seus múltiplos contextos*, por muito que me proporcionou, ao me oportunizar adentrar no fazer acadêmico realizado pelos docentes em tela, e sair enriquecida de seus conhecimentos linguísticos e literários.

Prof^a Célia Maria Coêlho Brito

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| A ANÁLISE ESTILÍSTICA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA LEITURA DE POESIA | 13 |
| Raphael Bessa Ferreira | |
| A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA | 25 |
| Joceli Catarina Stassi-Sé Denise Ramos Cardoso | |
| A VIVÊNCIA DE UM FAZER DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR | 35 |
| Elisa Maria Pinheiro de Souza | |
| “TEMPO E IMAGEM NA OBRA SPHARION DE LÚCIA MACHADO DE ALMEIDA” | 49 |
| Marco Antônio da Costa Camelo | |
| ENSINAR LITERATURA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO HOJE | 63 |
| Wenceslau Otero Alonso Junior | |
| REFLEXÕES SOBRE ENSINO E PESQUISA LINGUÍSTICA: OUTROS CONTEXTOS SOCIAIS, OUTRAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS | 73 |
| Eliete de Jesus Bararuá Solano) | |
| PROJETO #MALALASLÊ: INCENTIVO À LEITURA E DIVULGAÇÃO DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NA CONTEMPORANEIDADE | 85 |
| Cristiane de Mesquita Alves | |
| AS ORAÇÕES RESTRITIVAS, APOSITIVAS E LIVRES EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR | 97 |
| Ednalvo Apóstolo Campos João Victor Souza Campos | |

| | |
|---|-----|
| UM ESTUDO DA AUTOFICÇÃO FANTÁSTICA EM <i>ET EU TU</i>, DE ARNALDO ANTUNES E EM <i>MERGULHANDO NO NAUFRÁGIO</i>, DE ADRIENNE RICH | 117 |
|---|-----|

Sandra Mina Takakura

| | |
|--|-----|
| UM ESTUDO LÉXICO-SEMÂNTICO DOS VERBETES DO HERBÁRIO MFS-UEPA: UM GLOSSÁRIO EM EXPOSIÇÃO | 135 |
|--|-----|

Rosana Siqueira de Carvalho do Vale

Ana Clara Cerveira da Silva

| | |
|---|-----|
| LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA | 159 |
|---|-----|

Valéria Cristian Soares Ramos da Silva

Leidiane Pereira de Oliveira

| | |
|--|-----|
| ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 177 |
|--|-----|

Jany Éric Queirós Ferreira

Clarinne Helena Azevedo da Silva

| | |
|-----------------------------------|-----|
| SOBRE A ORGANIZADORA | 207 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|-------------------------------|-----|
| ÍNDICE REMISSIVO | 208 |
|-------------------------------|-----|

A ANÁLISE ESTILÍSTICA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA LEITURA DE POESIA

Raphael Bessa Ferreira¹

Aberto ou fechado, o poema exige a abolição do poeta que o escreve e o nascimento do poeta que o lê.

Octavio Paz

INTRODUÇÃO

O ensino de texto literário tem se mostrado fonte contínua de discussão acadêmica, visto que a interpretação do material literário demanda conhecimentos linguísticos e extralinguísticos por parte do educador, o que atualmente tem se mostrado em vertiginoso agravo em detrimento de leituras conteudísticas do texto (o chamado plano de conteúdo) e/ou de aspectos menos relevantes, tais como a biografia do autor ou o panorama histórico da época de seu lançamento.

Se no gênero da prosa essa corrosão é mais que explícita, quase impraticável tem se apresentado o ensino da leitura efetiva do gênero lírico, sob qual assenta a poesia. Afinal de contas:

a atitude em relação à leitura mudou, os apelos são outros e a valorização de um hábito solitário e de reflexão parece ser incongruente com tempos em que o consumo estabelece os períodos que podemos gastar com cada atividade, cuja aplicação prática deve ser imediata (GEBARA, 2002, p. 21).

O que se nota, então, é uma ausência do tempo destinado à leitura, reflexão e análise do material poético. Aliada a esta problemática está a falta de ferramentas críticas que possam conduzir o leitor (tanto o educador quanto o aluno) ao desvelamento desse tipo de texto, no qual a linguagem poética enovela-se dentre de seus limites estruturais, rítmi-

¹Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da UEPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/9646299144638951>

cos e semânticos, mostrando-se, muita das vezes, distante da linguagem mais prosaica vista em gêneros narrativos como o conto, o romance e a crônica, por exemplo.

Nesse ponto, um dos entraves ao ensino da leitura literária é a ausência de um instrumental teórico adequado a despertar nos alunos-leitores às diferentes possibilidades de interpretações textuais (VERSIANI, YUNES, CARVALHO, 2012, p. 65).

Ora, sabendo-se que os estudos linguísticos e literários assumem postura convergente quando inseridos sob o paradigma epistemológico da Estilística, também conhecida como ciência da expressividade, almeja-se empreender uma leitura estilística de poesia, de modo a reforçar um método teórico-prático de ensino de leitura literária não desvinculado dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos do leitor.

Isto posto, e à guisa de se considerar o aspecto globalizante macroestrutural marcado na superfície textual poética, sublinha-se a prerrogativa de que a poesia é uma rede significativa na qual entremeiam-se aspectos diacrônicos e sincrônicos da matéria poética.

Assim, para que se efetive uma real proposta de ensino de leitura de poesia, selecionou-se um poema do escritor paraense João de Jesus Paes Loureiro, mais precisamente o intitulado “Deslenda Rural XI”, pertencente ao livro *Deslendário*, de modo a mostrar como é possível uma leitura literária entrelaçada pelos meandros linguísticos e poéticos, sem solapar a fruição estética do leitor.

DESENVOLVIMENTO

Deslenda Rural XI

Tambatajás

vulvas

abertas, gozo,

leite sangrado

sêmen recolhido

entre larvas de suor

e ervas de medo.

O seringueiro sangra-se

Sanguelátex.
Sanguessugas
espreitam o aviamento.
Húmus e himens.
Deflores pela várzea.
O empresário
o boto
o capital
a lenda...
Naufragados ubás
fetos, naus tão frágeis
no placentário ventre das marés.
(PAES LOUREIRO, 2000, p. 183)²

Em “Deslenda Rural XI” presencia-se o uso de palavras de origem amazônica ao longo do poema, o que, portanto, promove à escituração estética uma interação semântica própria ao todo expressa no conteúdo e na forma textual. Vocábulos como “Tambatajás”, “seringueiro”, “aviamento”, “boto” e “ubá” possuem carga expressiva que se coaduna num uníssono em relação à realidade dos seres vivos na região norte do Brasil.

Refletem-se tradições culturais e contextualizações histórico-sociais no modo operacionalizado pelo poeta quanto ao uso do repertório lexical de sua comunidade linguística. Segundo Louis Guilbert, em *La Créativité Lexicale*, o léxico tem necessariamente um aspecto social, visto que “il exprime la vie, les structure sociales de cette communauté dans la langue et devient ainsi, lui même, une structure de cette communauté, soumise, comme elle, à une norme commune puisqu’il est un élément de sa vie et de sa survie” (GUILBERT, 1975, p. 45).

O Tambatajá, nome de planta arácea típica da floresta amazônica, remete à lenda homônima, e que, em seu enredo, relata o amor proibido entre um casal de índios de tribos rivais. Ora, tal relação transubstancia-se no vegetal que guarda em seu formato o símbolo dos órgãos genitais do sexo masculino e feminino. Aí, vislumbra-se já o aspecto mítico ao qual o poema remete.

²Uso dos versos e estrofes no espaço gráfico da página seguindo o postulado pelo autor na edição do livro.

As lexias agregadas ao campo semântico de erotismo ou sexualidade aglomeram-se em uma série de enumerações de formas nominalizadas: “vulvas”, “gozo”, “sêmen”, “suor”, “himens”, “deflorações”; no limite textual do poema, o tom erótico dá vazão a vocábulos jungidos sob a égide de semas de aspecto fecundativo: “fetos”, “placentário”, “ventre”.

Ora, como uma teia partilhada de cunho vegetacional, sexual e, posteriormente, de significatividade conceptiva, o poema contém em sua planta-baixa formas significantes expressivas ao mundo laboral do seringueiro (figura social característica da realidade amazônica): “leite sangrado”, “larvas de suor”, “ervas de medo”, “o seringueiro sangra-se”, “sanguelátex”, “aviamento”, “várzea”, “empresário”, “o capital”, “ubás”, “naus”.

No cenário mágico da narrativa, entremeada por imagens recortadas qual um grande todo fragmentário – em que os elementos do real justapõem-se –, os personagens do seringueiro e do empresário unem-se em chave hermenêutica para a compreensão do poema, visto que pela retomada do título do texto literário, “Deslenda Rural XI”, temos a mesma base lexical que intitula o livro do autor, *Deslendário*. Nesse momento, cabe o adendo oportuno da reflexão de Max Webber sobre o “desencantamento do mundo” (*entzauberung der welt*), posto que a realidade originária da cultura, da flora e da fauna da Amazônia jazem “defloradas” pelo “capital”.

Se o elemento mórfico prefixal *des-* promove derivação ao vocábulo “lenda”, atribuindo à palavra originária o sentido de perda, ou separação, do valor de base (ALVES, 1989), o aspecto sagrado e mítico da lenda é destronado, perdendo sentido no mundo contemporâneo, de valorização da cientificidade, uma vez que “todas as coisas podem, em princípio, ser dominadas mediante o cálculo. Quer isto dizer: o desencantamento do mundo” (WEBER, 1993, p. 13).

No que se segue, é certamente importante lançar-se o olhar retrospectivo aos recortes dos versos e, conseqüentemente, das estrofes, num mosaico fragmentado, contudo coeso. Os deslocamentos espaciais jungem a si uma configuração formal apropriada aos acoplamentos fônicos e morfo-semânticos postulados na estratificação aparentemente cindida, ou mesmo desconexa, da arquitetura poemática.

Conforme postula Samuel Levin:

Quando essas equivalências existem entre as unidades verbais ou palavras individuais, e quando tais unidades equivalentes são colocadas em posições equivalentes dos sintagmas, temos acoplamento poético, e é esse tipo de acoplamento que serve para fundir forma e significado num poema (LEVIN, 1975, p. 67).

Sem dúvida alguma, não há como negar a estruturação paralela de equivalência semântica na primeira estrofe (elementos de significatividade erótica), na segunda estrofe (semas de cunho botânicos) e na última estrofe (palavras de sentidos mítico-lendários). O discurso problematizador da denúncia da espoliação agrária e do trabalho semi-escravo do personagem do seringueiro configura-se ao aspecto mítico da realidade amazônica. Em consequência, a estratégia do jogo ambivalente e metaforizado das lexias de campo semântico de referência à flora e à fauna são nada menos que transposições virtuais dos significados dicionarizados destas palavras.

Esse tom poético incide à palavra uma pluralidade significativa, fazendo com que ela possua, segundo Tynianov (1982), trajetória relativizante, portanto flutuante, de traços semânticos, visto que há uma re-semantização do significado da palavra na poesia. Diferentemente de seu uso na comunicação cotidiana, que tem caráter objetivamente representativo, denotativo e referencializado, na poesia a palavra é tirada da neutralidade semântica balizada em seu uso cotidiano e comum (ULLMANN, 1964), o que a faz ganhar motivação semântica.

A partir disso, versos tensionam-se em elevada agudeza poética: o látex, “sêmen recolhido”, é de cor de “leite sangrado”, sendo apanhado graças ao movimento descendente-ascendente do corte verticalizado empreendido pela lâmina do seringueiro, num formato de sulco semelhante às “vulvas”, agora “abertas”. A natureza transcende o seu caráter imanente e cotidiano para adquirir ares eróticos, refinando à poesia certa tônica fescenina.

Em contrapartida, é entre “larvas de suor” e “ervas de medo” que a figura do seringueiro “sangra-se”, manifestando o conceito poetizado da simbiose de elementos opostos alinhavados num único vocábulo justaposto, “sanguelátex”, emblema da vida corroída mediante a especulação financeira do trabalho.

Nota-se ainda que o “empresário” e o “sanguessuga” travestem-se na figura lendária do “boto”, cujo campo semântico agrega ao valor monetário tons míticos, não deixando de validar ao “seringueiro” a condição de semi-escravidão, “o aviamento”, que priva ainda o crescimento da natureza, “deflorescências pela várzea”.

No terceiro e último movimento do poema extrema-se a falência da resistência do *locus sacer* do amazônida, a floresta: “naufragados ubás”, árvores tombadas que são seres, “fetos”, boiando como “naus” nos rios da região, o “placentário ventre das marés”.

Se as palavras “apenas têm ‘valor’ numa rede semântica” (DELAS; FILLIOLET, 1975, p. 143), almeja-se, na análise dos textos poéticos, atingir a totalidade expressiva do material linguístico. Como numa grande rede de significatividade, a poesia não adquire valor senão num funcionamento globalizante. E, uma vez que “o poético é muito especialmente caracterizado por esse funcionamento, seria inútil procurar noutra parte a solução dos problemas propostos pelo sentido” (DELAS; FILLIOLET, 1975, p. 143).

Se vislumbrado atentamente, além deste extrato morfo-semântico, o poema divide-se em três movimentos-momentos rítmicos-métricos-sonoros, todos cambiáveis pelas suas estrofes fragmentadas. Os três momentos foram agrupados à toque de marcação variada de velocidade, no que seria uma característica da métrica e do ritmo da lírica contemporânea, que “tornou-se mais liberta de padrões e mais imprevisível”, promovendo à escrituração um poema “mais solto, mais livre, menos simétrico” (GOLDSTEIN, 2008, p. 18).

À primeira estrofe pode ser correspondido um andamento *grave*, (solene), devido à baixa notação do intervalo dos elementos compassados nos dois primeiros versos:

Tambatajás,
vulvas

A partir do terceiro verso há uma leve aceleração no compasso da leitura verbo-visual do poema, com regularidade métrica no terceiro e quarto verso dessa estrofe, sendo tetrassílabos:

abertas, gozo,
leite sangrado.

A possibilidade métrica dos versos segue-se como um dijâmbo no terceiro verso: (A) {ber}(tas) {go}zo; e um coriâmbo no quarto verso: {lei}(te)(san) {gra}do, indicando um andamento *lento* ao poema.

Já no quinto e o sétimo verso há o acompanhamento de um padrão de pentassílabos, ou redondilha menor, com pés femininos e pés masculinos nas respectivas cesuras tônicas da primeira e quinta sílaba do quinto verso (NR 1,5), {sê}(men)(re)(co) {lhi}do, – culminando num troqueu-anapéstico –; e na segunda e quinta sílaba do sétimo verso (NR 2,5), (e) {er}(vas)(de) {me}do – culminando num jâmbico-anapéstico; temos um *largo*:

sêmen recolhido
entre larvas de suor
e ervas de medo.

Note-se que no verso intermediário, sexto verso, tem-se uma redondilha maior de pé anapéstico-peônico (NR 3,7), (en)(tre) {lar}(vas) (de)(su) {or}, ensejando ritmo de canção popular a este verso que divide dois *largos*, sendo, portanto, um *larghetto*.

Por seu turno, no segundo movimento-momento do poema, ou segunda estrofe, há uma alternância de padrão rítmico e de versificação, ora com redondilha maior num esquema interpolado (primeiro, quarto e sexto versos), ora com trissílabos emparelhados (segundo e terceiro versos), e mesmo a presença mediadora de um tetrassílabo (quinto verso):

O seringueiro sangra-se
Sanguelátex.
Sanguessugas
espreitam o aviamento.
Húmus e himens.
Deflorescências pela várzea.

A segmentação das redondilhas segue um cálculo padrozinado de um peônico-anapéstico (NR 4,7): (o)(se)(rin) {guei}(ro) (san) {gra}se; (de)(flo)(ra) {ções} (pe)(la) {vár}zea.

Quanto ao tetrassílabo isolado, constata-se o mesmo padrão já visto no quarto verso da primeira estrofe: {lei}(te)(san){gra}do = {hú}(mus)(e){hi}mens; sendo também um coriâmbico.

Os dois trissílabos se assemelham qual uma redondilha quebrada (MATTOSO, 2010, p. 62): (San)(gue){lá}tex, (San)(gue){ssu}gas. Não há dúvida de que nesse segundo momento-movimento do poema o ritmo torna-se célere, passando de *larghetto* para o *adagio*, cujo ritmo se acentuará nas pulsações finais da terceira e última estrofe:

O empresário.
o boto
o capital
a lenda...
Naufragadas ubás
fetos, naus tão frágeis
no placentário ventre das marés.

Ritmo frenético e alternado, cujas pulsações oscilam drasticamente entre o trissílabo (primeiro verso), tetrassílabos (terceiro verso), os dissílabos (segundo e quarto versos), o hexassílabo (quinto verso) e o pentassílabo (sexto verso), respectivamente, culminando no ápice do poema, o decassílabo do sétimo e último verso. Clara é a combinação simultânea do *andante* ao *allegro vivace* nesse momento derradeiro de “Deslenda Rural XI”.

Nos primeiros versos ocorre a alternância entre tetrassílabo e versos dissílabos, encadeando um crescente que se inicia no peônico alternados do tetrassílabo, (o)(ca)(pi){tal}; e que acelera nos dissílabos também alternados, (o){bo}to, (a){len}da. Essa celeridade entoa um *andante* ao poema.

No quinto e sexto verso desta estrofe, limite do poema, encontra-se diferenciação na métrica, hexassílabo e pentassílabo respectivamente, mas que se interligam ritmicamente graças à rima interna presente nos dois versos, “nau”: “naufragadas ubás” e “fetos, naus tão frágeis”. Frisa-se ainda a ocorrência da tônica cesurada na terceira sílaba de cada verso:

(nau)(fra){**ga**}(das)(u){bás} (NR 3,6),
(fe)(tos){**naus**}(tão){frá}géis (NR 3,5).

O *allegro* ganha pulsação que somente findará já no *vivace* do verso final:

no placentário ventre das marés.

O decassílabo segue o padrão do heroico impuro, uma vez que apresenta cesuras na quarta, sexta e décima sílabas do verso: (no)(pla)(cen){tá}(rio){ven}(tre)(das)(ma){rés}, admitindo-se o peão quarto, um jambo e novamente um peão quarto, intercalando-se um ritmo primário e secundário que é recorrência assimilativa dos tetrassílabos (peônicos) e dos dissílabos (jâmbicos) presentes nos quatro primeiros versos desta estrofe:

O empresáριο. (NR 4) o boto (NR 2)

o capital (NR 4) a lenda... (NR 2)

[...]

no placentáριο ventre das marés. (NR 4, 2, 4)

É perceptível o tom fragmentário, quase epigramático, da disposição dos versos no poema. A síntese beira um discurso que se quer, em princípio, mostrar uma síntese. Ao que parece, trata-se de uma alegoria, no plano do conteúdo, à movimentação finita e trágica do ciclo do homem e da natureza. O próprio crescente rítmico do poema concilia o tom trágico do enredo junto à forma fragmentária da estrutura da obra, representando em forma, som e conteúdo o paradoxo caracterizador do trágico.

O fluxo da desagregação espacial dos versos, no plano da forma, incide ao conjunto poemático o aspecto corrente do movimento inexacto e irregular da árvore tombada e conduzida pelas águas do rio (terceiro movimento-momento); o aspecto regular e exato do primeiro movimento, com versos simetricamente deslocados, ora à esquerda, ora à direita, promovendo espacialização gráfica semelhante ao talhe realizado pelo seringueiro na extração do látex, em um movimento vulvar; e o *intermezzo* do poema, movimento central visto na estrofe intermediária de padrão irregular, apresentando seus dois primeiros versos deslocados à esquerda, os dois mediais posicionados à direita e os últimos simetricamente deslocados (esquerda-direita).

Destaca-se ainda ao longo de todo o poema a constância sonora das sibilantes [s], [z] e [ʃ]: “Tambatajás”, “vulvas”, “abertas”, “gozo”, “sangrado”, “sêmen”, “larvas”, “suor”, “ervas”, “seringueiro”, “sangra-se”, “Sanguelátex”, “Sanguessugas”, “espreitam”, “Húmus”, “himens”, “Deflores”, “várzea”, “empresário”, “Naufragadas”, “ubás”, “fetos”, “naus”, “frágeis”, “placentário”, “marés” (grifos

meus). Esse efeito aliterante e recorrente é similar, fonicamente, a um silvo, qual o emitido pelas serpentes. Serpente que também é metáfora do empresário que corrompe o paraíso perdido da floresta amazônica. Outrossim, a imagem da serpente integra-se ao movimento sinuoso do formato gráfico do poema. Como postula Delas e Filliolet: “No domínio do poético, a arte, no sentido mais humilde e mais prestigioso, consiste em *integrar o componente sonoro e o componente semântico numa rede gráfica significativa.*” (DELAS; FILLIOLET, 1975, p. 214, grifos dos autores).

Há, inclusive, a presença de eco sibilante, a terminação idêntica de duas ou mais palavras, entoadado já na primeira estrofe do poema, comprovando o acoplamento de nível fonológico no procedimento poetizante de Paes Loureiro, podendo ser considerada uma rima interna:

Tambatajás
vulvas
abertas, gozo, [...]
entre larvas de suor
e ervas de medo. (grifos meus)

Se, de fato, a poesia “é um domínio em que o vínculo entre som e sentido, de latente, se faz patente, e se manifesta da maneira mais palpável e intensa” (JAKOBSON, 1963, p. 241), nada mais óbvio do que se alçar a junção de som, sentido e forma enquanto aparatos mínimos que se complementam numa grande rede textual. O elemento conjuntado de toda a estrutura poemática de “Deslenda Rural XI” se agrupa ao redor da figura gráfica e do tom sonoro da serpente, do formato vulvar do Tambatajá e do corte na seringueira, bem como no movimento ondulante do rio que conduz a flora devastada.

Todos esses tópicos auxiliam na composição temática, aqui no sentido unificador do ponto de vista conteudístico à arquitetura da estrutura poética, na manifestação do conjunto da obra, refletindo as inquietações do poeta (não o eu-lírico) diante da existência e da realidade que o cerca. O estilo poético de Paes Loureiro aflui da visão de mundo amazônica do autor. Segundo Nilce Sant’Anna Martins, “O estilo do escritor – a sua maneira individual de expressar-se – reflete o seu mundo interior, a sua vivência.” (MARTINS, 1989, p. 7). No caso aqui elencado, analisado e

discutido, o estilo de Paes Loureiro, pode-se dizer, conflui o imaginário amazônida à imagética da poesia, retomando uma cosmovisão mítica que se faz, presente nos seres vivos deste *locus*.

CONSIDERAÇÕES

Sempre partindo da particularidade de uma obra até atingir-se o valor universal, recorrente, repetitivo e singular presente na experiência escrita (jogo entre palavras e formas da lavoura estética), constata-se no poema “Deslenda Rural XI”, de Paes Loureiro, uma estética inventiva, na qual os elementos íntimos à realidade da Amazônia incidem sobre a poética do autor possibilidades mimetizadas na arquitetura textual e no jogo semântico-sonoro que explora um universo íntimo do artesão da poesia.

A obra de Paes Loureiro fez transbordar painéis de outras linguagens da vida na região, como a paisagem natural, a flora e a fauna que se convertem por si só em signos artísticos aos olhos do leitor.

A técnica empregada no poema reflete o estilo do autor, que se vale das noções poéticas para enfatizar um projeto questionador da própria linguagem poetizada, o que acaba por constituir uma obra de formato labiríntico – como os rios e a vegetação amazônica –, na expansão da poesia em si. Ultrapassamento que desarticula as palavras (neologismos), a sintaxe (recortes) e a própria matéria sonora (ecos, aliterações e esquemas rítmicos).

A análise do texto lírico objeto de estudo fora possibilitado graças ao aporte teórico da Estilística, a ciência da expressividade, que auxilia na compreensão de que o leitor está diante de uma obra na qual a forma poética, ou o plano expressivo-composicional, revela uma Amazônia com todo o seu vasto universo cultural povoado de lendas, mitos e encantarias.

Esses elementos interpretativos, se bem utilizados pelo professor de Língua Portuguesa, serão de grande valia ao ensino da disciplina. Ressaltando-se, ainda, que a interpretação da leitura literária precede tempo e método por parte do intérprete. Caso contrário, não será leitura de poesia, e sim mera “tentativa” de leitura, ou ainda uma leitura de “enredo” ou plano de conteúdo, apenas, solapando o plano expressivo, ou o plano da forma poética, e se olvidando dos materiais próprios

da linguagem (escrita ou oral) em seus caracteres sonoros, mórficos, sintáticos, semânticos, retóricos e discursivos, instrumentos inerentes à compreensão do veículo comunicacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. M. **Neologismo** – Criação Lexical. São Paulo: Ática, 1989.
- DELAS, D.; FILLIOLET, J. **Linguística e Poética**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- GEBARA, A. E. **A poesia na escola** – Leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOLDSTEIN, N. **Versos, Sons e Ritmos**. São Paulo: Ática, 2008. GUILBERT, L. **La Créativité Lexicale**. Paris: Larousse, 1975.
- JAKOBSON, J. **Essais de Linguistique Générale**. Paris: Minuit, 1963.
- LEVIN, S. **Estruturas Linguísticas em Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística**. São Paulo: T.A. Queiróz/EDUSP, 1989.
- MATTOSO, G. **Tratado de Versificação**. São Paulo: Annablume, 2010.
- PAES LOUREIRO, J. de J. **A Arte como Encantaria da Linguagem**. São Paulo: Escrituras, 2008
- PAES LOUREIRO, J. de J. Deslendarário. **Obras Reunidas**. Vol. I. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 97-208.
- TYNIANOV, Y. Os traços flutuantes da significação no verso. **Poétique** – Dossiê O ada de Submissão de Trabalhiscurso na Poesia. N. 28. Coimbra: Almedina, 1982. p. 15-27.
- ULLMANN, S. **Semântica** – uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.
- VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Unesp, 2012.
- WEBER, M. **Ciência e Política: Duas Vocações**. São Paulo: Cultrix, 1993.

Nota: versão modificada do texto originalmente publicado em *Discurso e Linguística: diálogos possíveis*. São Paulo: Paulistana, 2016.

A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Joceli Catarina Stassi-Sé¹
Denise Ramos Cardoso²

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas existem há milhares de anos, mas foi valorizado há alguns séculos, passando a ser contado de maneira mais lúdica, conquistando e encantando diversas crianças e adultos até os dias de hoje. Os estudos nessa área concretizaram-se em meados do século XIX, dando estruturação as literaturas folclóricas, com destaque em 1697 para o livro de “Contos da mãe Gansa”, e para outros como: “O Pequeno Polegar”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “As Fadas”, “Cinderela”, “O Gato de Botas”, Contos e Fábulas, A Gata Borralheira, do francês Charles Perrault e dos alemães Irmãos Grimm (Coelho, 1987; Cademarti, 1986).

No Brasil, esses contos foram reconhecidos, via literatura infantil, por meio das obras do Monteiro Lobato, editor e autor de importantes traduções.

Segundo Cademartori (1986, p. 51),

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, Coordenadora de Núcleo em Subprojeto – Programa Residência Pedagógica-PRP/UFSCar. E-mail: jocelstassise@ufscar.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Mestra em Linguística – PPGL/UFPA. Docente da Universidade do Estado do Pará. E-mail: Dcardoso2005@hotmail.com.

É importante mencionar que, ao longo do tempo, os contos de fadas passaram e passam por diversas mudanças para conseguir atender as diversas exigências da linguagem moderna, pois esse gênero literário envolve diferentes problemáticas, entre elas, a caracterização de heroínas, heróis, príncipes, princesas, fadas, bruxas, temas esses que fogem dos padrões de realidade e sociedade (Abramovich, 2005).

No entanto, as literaturas infantis são de grande importância no desenvolvimento da imaginação, criatividade, fala e crescimento intelectual da criança, além disso, também são admiradas por diferentes públicos (Bettelheim, 2002; Coelho, 2008).

Bettelheim (2008, p. 20) menciona que,

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento.

Diante disso, trabalhar esse contexto na educação infantil é se deparar com o mundo cheio de desafios e novas possibilidades, assim como, é extremamente desafiador para o professor, visto que, necessita-se dominar a criatividade para conseguir chamar a atenção, tal como, estimular a imaginação, dando vida aos personagens, além de, estimular à leitura.

Ainda neste contexto, Alencar (2017) enfatiza que as essas histórias são passadas de geração por geração enfatizando o respeito e valores da sociedade. Através dos contos, as crianças podem entrar em contato com diversos sentimentos como o amor, raiva, vingança, entre outros, elementos fundamentais que as tornam cada vez mais real.

Contudo, o educador deve buscar conhecer a trama e os personagens para depois apresentá-los as crianças. Desse modo, saber contá-la proporciona uma série de oportunidades de imaginação para os ouvintes. Como Freire (2005) ressalta, possibilitar o contato com a imaginação desperta curiosidade da leitura.

Desse modo, a literatura infantil sendo trabalhada dentro de sala de aula, possibilita diálogos entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-livro e outras relações culturais. Essas histórias dão base para a criação, a partir do ponto de vista do leitor, de novas histórias. Portanto, essa relação harmoniosa com os livros infantis conquista grandes futuros leitores, além de, tornar possível a estes o vivenciar de emoções, junto com os personagens, e, em alguns momentos, até interferir na realidade desses personagens.

Com isso, percebe-se o quão é relevante a contação de histórias, principalmente, quando tal ação é estimulada desde os anos iniciais. Portanto, esse artigo tem como objetivo relatar a importância e a perspectiva da linguagem dos contos para a educação infantil e seus efeitos metodológicos em sala de aula.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura com cunho qualitativo sobre o a importância da linguagem dos contos de fadas na educação infantil.

Segundo Gil (1991, p. 44),

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já laborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográfica.

Diante disso, as etapas para a realização desta revisão foi: i) determinação das fontes dos artigos e realização de busca direcionada; ii) leitura dos estudos seguindo de exclusão e inclusão de acordo com os critérios pré-estabelecidos; iii) organização do foco teórico das pesquisas; e iv) análise e relação entre os estudos e apresentação de novas perspectivas sobre o tema.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica se sucedeu também, pela busca de referências do contexto histórico dos contos e literaturas infantis, assim como, a importância do incentivo à leitura e o desenvolvimento cognitivo da criança, como subsídios de conhecimento para a discussão

A pesquisa foi realizada com o apoio da base de dados do Google Acadêmico, para a qual, foram utilizados os seguintes termos: linguagem, contos de fada e literatura infantil. Foi utilizado, unicamente, o operador booleano AND para integrar os termos da busca. Como critério de inclusão foi estabelecido a temporalidade dos últimos 12 anos (2010 a julho de 2022), em língua portuguesa e como tema principal da pesquisa abordando a importância dos contos de fada nas séries iniciais. O critério de exclusão ocorreu quando o trabalho era duplicado, não disponível na íntegra, em outras línguas e, caso, o conteúdo principal não atendesse a pergunta norteadora da revisão. As produções selecionadas foram catalogadas segundo o ano de publicação, nome dos autores, tipo de estudo e objetivo principal.

Os resultados obtidos encontram-se inseridos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos artigos selecionados para integrar a revisão de literatura

| ANO | NOME DOS AUTORES | TIPO DE ESTUDO | PONTOS RELEVANTES NAS PESQUISAS |
|------------|---|-----------------------|--|
| 2021 | Soares, C. C.; Carvalho, E. S. F.; Fagundes, I. G.; Franco, C. C. S. | Abordagem qualitativa | Pesquisa realizada com base no relato de educadores e educandos sobre o uso dos contos infantis na prática educativa, técnicas utilizadas no processo de ensino e as perspectivas dos alunos. |
| 2020 | Silva, A. P. M.; Camargo, G. | Abordagem qualitativa | Estudo abordou a percepção das professoras da Educação Infantil sobre o uso de contos de fadas para o processo de desenvolvimento das crianças e quais abordagens são utilizadas. Destaca-se a importância do planejamento das atividades. |
| 2021 | Junior, P. A. F. R.; Thies, V. G. | Abordagem qualitativa | Pesquisa realizada com jovens sobre suas perspectivas acerca de contos de fadas vivenciadas ao longo da infância e quais os impactos para o desenvolvimento pessoal. Interessante ressaltar a influência de novas releituras sobre os contos de fadas tradicionais que estão sendo produzidas por grandes empresas cinematográficas. |

| ANO | NOME DOS AUTORES | TIPO DE ESTUDO | PONTOS RELEVANTES NAS PESQUISAS |
|------------|--|--|---|
| 2011 | Filha, C. X. | Abordagem qualitativa | Entrevista realizada com crianças, pré-adolescente e adolescente acerca de suas respectivas perspectivas sobre a construção do imaginário sobre príncipes e princesas dos contos de fadas. Destacam-se nos discursos a predominância das características físicas e comportamentais do que é socialmente “aceitável”, o que pode interferir no desenvolvimento de preconceitos e a dificuldade da autoaceitação. |
| 2020 | Paz, A. M. L.; Silvia, M. F. G. | Abordagem qualitativa, com ênfase em pesquisa-ação | Estudo abordou a contribuições da música em contos de fada para o enriquecimento do vocabulário dos estudantes. |
| 2019 | Gomes, L. S.; Silva, C. Y. G. S. | Pesquisa de campo qualitativa | Investigar qual o valor atribuído aos Contos de Fadas por professores da Educação Infantil de uma escola do município de Paranaíba – MS |

Fonte: as autoras

A busca na literatura forneceu, predominantemente, pesquisas qualitativas baseadas em entrevistas com alunos e professores atuantes no ensino fundamental, além de, estudos abordando a origem da literatura infantil e aquelas que refletem problemáticas sociais por meio de personagens ricos em características estéticas e morais.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos autores acima citados, foram realizadas em diferentes municípios brasileiros, demonstraram a recorrência ao uso da literatura infantil nas práticas educativas, com destaque para os contos clássicos e fábulas, os quais foram citados por, aproximadamente, 70% dos educadores. Ressalta-se que, quase 57% dos profissionais utilizaram o recurso da narrativa efetiva para envolver os alunos na atividade (Soares, et al., 2021).

No artigo de Silva et. al. (2020), foi ressaltada a importância do planejamento das atividades lúdicas com uso de recursos audiovisuais

palpáveis como fantoches, palitoches, pinturas, livros e, também, áudio com representação cenográfica, músicas, vídeos que garantem maior atenção do aluno e estímulo da imaginação. Entretanto, alguns profissionais mencionaram a importância de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de maior autonomia e participação no processo de aprendizagem junto ao planejamento das atividades. Logo, para os autores, permitir que os alunos escolham a leitura do dia e que tenham acesso aos contos, faz com que eles se sintam parte do processo e motivados para maior acolhimento para reflexões futuras sobre as vivências diárias com o conto de fadas.

Já a pesquisa de Soares et. al. (2021) apontou que os contos estimulam diversidades de sentimentos, porém 65% dos entrevistados (estudantes) expressaram o estado de felicidade ao participar da atividade. Além disso, ao ser solicitado o desenho referente a história contada, as crianças conseguiram demonstrar características de personalidade por meio dos traços e escolha dos contos favoritos (Soares, et al, 2021).

Silva e Camargo (2020) apontam a importância de compreender as percepções das professoras sobre o conto de fadas, pois elas, podem influenciar, com suas subjetividades e vivências pessoais, na forma de trabalhar com os alunos no pré-escolar. Eles também indicam que, cabe ao profissional fazer uso de recursos materiais e diversas estratégias didáticas para estimular o imaginário e a criatividade, junto ao juízo de valor e a interrelação da narrativa à realidade do indivíduo.

Novas perspectivas sobre os tradicionais contos de fadas, surgiram quando, grandes empresas cinematográficas como a Disney acabaram influenciando no enredo das histórias. Portanto, as narrativas dos contos de fadas estão sendo adaptados aos interesses comerciais, diminuindo o impacto social que essas obras podem apresentar. Além disso, a nova geração social está sendo impactada quanto ao despertar do incentivo à leitura das obras, fato observado na recorrência do uso das palavras livro ou livrinho, por aproximadamente, 30% dos entrevistados. (Junior; Thies, 2021)

Em pesquisa de Filha (2011) com crianças, pré-adolescentes e adolescentes percebe-se, por meio dos discursos dos entrevistados, como as características dos personagens das narrativas podem influenciar na formação de padrões estéticos e sociais dos gêneros. Entre os aspectos negativos das obras estão a ideia da dependência da mulher em ter a presença física do homem para ser feliz ou ser salva, padrões europeus

de beleza e a heteronormatividade. Ressalta que, dependendo do gênero do leitor, a interpretação da história e personagens pode ser diferente, podendo estar relacionada com a educação vivenciada na vida diária com seus grupos sociais.

Na pesquisa realizada por Paz e Silva (2020) em três escolas públicas da região de Pernambuco, os dados foram coletados por meio da observação dos participantes e de oficinas pedagógicas, o que tornou possível a promoção de reflexões de acordo com imaginação e realidade deles. Ainda no mesmo contexto, é observada a relevância da pesquisa de forma positiva pelos alunos, tanto no entendimento quanto na capacidade de discutir sobre o enredo das histórias. É notório as diversas ações e metodologias utilizadas, de forma interdisciplinar, para melhorar a capacidade de interpretação e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além da narrativa e da linguagem dos contos de fadas, os autores observaram a relação com a música dentro das narrativas como pontos fundamentais no enriquecimento do vocabulário.

A pesquisa de Gomes e Silva (2019) explora a importância dos contos para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, viabilizando diversas discussões e contato com diferentes histórias. Tal estudo foi realizado a partir de uma entrevista semiestruturada com 5 professores da educação infantil, tendo como resultado, relatos sobre a relevância do trabalho com atividades lúdicas, pois desperta um interesse muito maior da criança, além da utilização de outros estímulos necessários para o desenvolvimento da criança.

DISCUSSÃO

Diante do que foi explorado, verifica-se que as literaturas infantis, como os contos de fadas, desempenham um valor muito importante no contexto do ensino-aprendizagem das crianças, visto que, lhe dar oportunidades de vivenciar o mundo com diferentes emoções, e principalmente, explorando sua criatividade.

Segundo Pinheiro e Gomes (2018), os livros infantis são fontes de organização de pensamento, haja vista que, por meio deles, o leitor é capaz de criar formas, cenários, personagens, colaborando, assim, com o desenvolvimento da sua criatividade, possibilitando uma socialização e o prazer pela leitura.

Seguindo o contexto pedagógico da linguagem dos contos de fadas, a contação de histórias tem sido cada vez mais presente nas escolas. Mígues (2020, p. 28) menciona que,

Na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

Dessa forma, estimular a criança a ler, imaginar, criar, é dar um grande passo no desenvolvimento da personalidade e aprendizagem desse pequeno leitor.

No entanto, é necessário ter o domínio e a compreensão dos significados dos contos para conseguir uma exploração da melhor forma em sala de aula (Peixoto; Viana, 2002; Bettelheim, 2002). Além disso, o mesmo autor menciona que “a imaginação da criança, abrindo-a para o inesperado, o imprevisível ou, em outras palavras, para o novo, a possibilita e mudanças, a utopia” (Peixoto; Viana, 2002, p. 56).

Então percebe-se que:

os contos de fadas fornecem preciosa contribuição à educação. Sua principal função realiza-se no nível afetivo, dando oportunidade às crianças de lidar simbolicamente com seus impulsos agressivos, suas culpas, seus desejos, seus medos – seu mundo interno – através da identificação com as personagens e situações conflituosas que caracterizam esse tipo de história (Conde, 1996, p. 40).

Desse modo, é observado que a contação de histórias influencia nos fatores intelectuais e emocionais do ouvinte e leitor, fatores esses, indispensáveis no ato da criação da imaginação. Além do mais, contribui no incentivo da continuidade da leitura, dentro e fora de sala de aula, afinal, a literatura e a leitura têm um papel muito importante como agente de formação.

Nesse contexto, é perceptível a importância dos livros no desenvolvimento cognitivo e imaginário do leitor. Bettelheim (2002, p. 68) enfatiza que para as crianças “ler significa penetrar e participar do mundo secreto”, ou seja, além de melhorar sua linguagem, escrita, entre outros domínios, a leitura é aventura, pois, por meio dela o leitor é capaz de ser e estar em diversos locais da nossa imaginação.

Como Vigotski (2009, p. 22) demonstra em seus documentos que a:

atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

CONCLUSÃO

Após a análise de diferentes estudos é evidente a importância histórica do conto de fadas na literatura infantil, a qual por muitos anos, se propagou por meio da linguagem oral, posteriormente, pela escrita, teatro e cinema. Novos estudos apontam como as narrativas podem proporcionar entretenimento, reflexões, autoconhecimento e despertar diferentes emoções como a fé. Por isso, é fundamental, o conhecimento aprofundado da literatura infantil para que o docente possa desenvolver um planejamento eficaz, aproveitando diferentes metodologias, dependendo do objetivo proposto e do público alvo.

Apesar do conto de fadas ser um grande estimulador da leitura, evidencia-se hoje uma tendência dos indivíduos a buscarem novas releituras de clássicos e produções cinematográficas dotadas de grandes efeitos especiais proporcionados pela tecnologia. Entretanto, a essência do conto de fadas acaba se perdendo devido as novas produções que se desenvolvem com um roteiro menos crítico e mais neutro.

Além disso, é importante tornar o aluno participativo da atividade de leitura dos contos de fadas, pois muitos já apresentam contato com as histórias e têm discernimento sobre os seus conteúdos, o que favorece o professor na orientação de atividades mais objetivas e no conhecimento sobre como está a capacidade de interpretação do aluno. Vale ressaltar que, embora os personagens sejam cercados de fantasias, há situações problemáticas no conteúdo das obras que podem despertar diversas discussões sociais como estereótipos sociais, desigualdade de gênero e padronização de beleza.

Logo, o uso de contos de fadas nas atividades escolares deve ser mais explorado e incentivado por ser um material rico em conteúdo e apresentar uma linguagem fácil junto ao lúdico, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio da criança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- ALENCAR, M. Histórias sem fim. In: Gagliardi, Márcia (org.) Contos de fadas: apostilas para fins didáticos. Botucatu, SP, 2017.
- BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 21ª ed., 2008.
- COELHO, N. N. O conto de fadas. São Paulo, Ática Editora, 1987.
- COELHO, N. N. O Conto de Fadas Símbolos Mitos e Arquétipos. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2008.
- CONDE, N. R. O significado pedagógico dos contos de fadas. Presença pedagógica, v. 2, n. 11, p. 36-47, 1996.
- FILHA, C. X. Era uma vez uma princesa e um príncipe: Representações de gênero das narrativas de crianças. Revista Estudos Feministas, v.19, n. 2, p. 591-603, 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Ática, 31.ed., 2005.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOMES, L. S.; SILVA, C. Y. G. Da fantasia à realidade: os contos de fadas no contexto escolar. Psicologia da Educação, v. 49, p. 99-115, 2019.
- JUNIOR, P. A.F.R; THIES, V. G. Em busca dos contos de fadas na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, v.26, p.1-19, 2021.
- PAZ, A.M.A; SILVA, M.F.G.O enriquecimento do vocabulário dos estudantes por meio da música em contos de fadas no âmbito das práticas pedagógicas dos professores da educação básica. Dialogia, n. 36, p. 428-440, 2020.
- PEIXOTO, M. A.; VIANA, N. O significado pedagógico dos contos de fadas. Goiânia, Edições Germinal, p. 51 – 57, 2002.
- PINHEIRO, M. P.; GOMES, S. R. Os “Novos” Contos de Fadas: radiação e Inovação em A Bela e a Adormecida, de Gaiman e Riddell. Rev. Ilha Desterro, v. 71, n.2, 2018.
- SILVA, A. P. M. S.; CAMARGO, G. Imaginação e criatividade dos contos de fadas na educação infantil: olhares das professoras das crianças pequenas. Saberes Pedagógicos, v. 4, n. 2, p. 66-82, 2020.
- SOARES, C. S.; CARVALHO, E. S. F.; FAGUNDES, I. G.; FRANCO, C. C. S. F. A psicopedagogia e os contos de fadas na educação infantil. Revista Científica Multidisciplinar, v. 2, n. 1, p. 92-100, 2021.

A VIVÊNCIA DE UM FAZER DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Elisa Maria Pinheiro de Souza¹

EXÓRDIO

A evolução do ser humano está vinculada à educação, a qual possibilita a ele, uma herança cultural em termos de saberes adquiridos, a ser compartilhada com seus semelhantes, ou seja, a educação, sendo o cerne do desenvolvimento social, “instrumentaliza” o homem para as transformações oriundas do meio social, consolidando, no decorrer do tempo, um acúmulo de conhecimentos e tecnologia, hábitos e atitudes, valores e crenças necessárias à vida em sociedade. Tal perspectiva remete aos atos de ensinar e aprender e seus recursos, às figuras do professor e aluno e às instituições escolares.

O processo de ensinar e aprender, concebido como um sistema de trocas de informações entre docentes e alunos, utiliza recursos e estratégias para estimular e favorecer a qualidade do processo ensino e aprendizagem. Com o avanço da tecnologia e a existência de uma nova realidade social, a educação tem requerido um olhar mais crítico sobre aspectos determinantes do processo ensino e aprendizagem, em específico, a formação do profissional da área de educação.

O termo tecnologia, oriundo do grego *τέχνη* (técnica, arte, ofício) e *λογία* (estudo), consiste no conjunto de técnicas, habilidades, métodos e processos usados na produção de bens ou serviços, ou na realização de objetivos, como em investigações científicas. Com tal significação, é impossível não reconhecer, ao longo dos tempos, a presença de recursos tecnológicos nas mais diversas atividades humanas, como também, na área educacional, afinal, lápis, quadro negro, giz, tabuada, livros e cartilhas são tecnologias pretéritas, que evidenciam a existência do cruzamento entre ensino e tecnologia.

As tecnologias passadas, tal como fazem as de hoje, assumiam o papel de “instrumentos” de mudanças no meio social, em específico, no

¹ Doutorado em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta IV (UEPA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6566132028659762>

tocante, à visão de mundo, construção e disseminação do conhecimento. Para comprovar tal situação, basta olhar para o passado, atentando para o impacto produzido por elas no contexto social da época, bem como, para o evoluir delas, assentado no conhecimento construído em prol do desenvolvimento de tecnologias de maior qualidade e eficiência.

Na literatura circulante, encontram-se dados sobre as tecnologias surgidas no século XX, as quais provocaram muitas transformações na sociedade, em específico, no âmbito do armazenamento e difusão das informações, que sofreram alterações no modo de desenvolvimento, tornando-se mais eficiente e rápido, tanto que, atualmente, as pessoas possuem a possibilidade de acessar dados e conhecimento, de forma quase que instantânea. Essa possibilidade, devida à rápida evolução e aplicação tecnológica, adentrou no espaço escolar, trazendo modificações para os atos de ensinar e aprender, como também, para os “tempos e modos de trabalho”, uma vez que parte dos materiais de que professores dispõem para preparar e ministrar aulas, bem como para interagir com seus alunos, enquadra-se no âmbito da tecnologia digital (RIBEIRO, 2014).

Agora, muito dos recursos utilizados no cotidiano humano não são agraciados com a denominação de tecnologia, talvez, pelo fato dos enunciados inscritos nas definições do termo, remeterem a ideias pertinentes a algo caracterizador de máquinas. Já, com a tecnologia digital, isso não ocorre, pois, devido ao avanço do modo de codificação da informação, ela é definida segundo Ribeiro (2014), como “um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números”.

A escola precisa se adequar aos tempos modernos e preencher as lacunas deixadas pelo ensino tradicional, em termos, do uso e da prática das tecnologias como ferramenta para ensinar e aprender, propiciando aos alunos a ampliação de seus conhecimentos. É difícil não reconhecer que, no contexto atual, o exercício da prática docente constitui-se um desafio para a vida profissional do educador, devido as exigências requeridas pelo mundo moderno, permeado pela simultaneidade, instantaneidade, e rapidez de informações. Assim, para falar em vivência docente torna-se necessário tecer algumas referências sobre formação docente, fazer docente e espaço escolar, neste caso, o acadêmico, bem como as experiências docentes.

A FORMAÇÃO DOCENTE

Pensadores renomados que discutem sobre a educação atual, há muito tempo vêm referenciando o contexto de incertezas e perplexidades vivenciado pela educação, situação que, segundo eles, requer mudanças, principalmente, na formação de professores. Corroborando com tal afirmação, Nóvoa (2009) verbaliza em sua escritura que a “formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais,” enunciado que se constituiu em argumento central em favor de “uma formação de professores construída dentro da profissão”, ou seja, norteada por princípios que acolham a prática centrada na aprendizagem dos alunos e desenvolvida em ambiente educativo diversificado, no qual o conhecimento seja a matéria prima.

Os graduandos de cursos de licenciatura possuem muitas expectativas sobre a formação a ser obtida, pois buscam uma formação cuja tradução implica em qualificação pessoal, social e profissional. Essas expectativas norteiam o sucesso ou insucesso acadêmico e, consequentemente, geram satisfação ou frustração na realização dos objetivos traçados. Tal situação contextual direciona o pensamento sobre os saberes docentes e a prática dos professores.

Tardif (2014, p. 36) compreende o saber como resultado de diversas relações mantidas pelos indivíduos em sua trajetória social e profissional. Com tal posicionamento enuncia que o saber aprendido no decorrer da formação inicial é denominado de saber da formação profissional docente ou de saberes pedagógicos, os quais são produzidos por pesquisadores da área das ciências da educação e transmitidos pelas instituições formadoras de professores, o qual se diferencia do saber docente, que é plural, constituído pela fusão de outros saberes, como os disciplinares, curriculares e os experienciais.

Para o autor, os saberes disciplinares, desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras, são inerentes a cada área do conhecimento; os saberes curriculares, manifestados nos programas escolares, norteiam o professor nos procedimentos pedagógicos, ou seja, nos momentos de planejar, ensinar, aplicar e avaliar e os saberes experienciais, apesar de não serem transmitidos por instituições ou programas escolares, são desenvolvidos durante a prática docente.

Os saberes experienciais são específicos, desenvolvidos pelo professor em seu labor diário, os quais, segundo Tardif (2014) “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*² e de habilidades, de “saber-fazer e saber-ser.” (p. 39).

Tardif (2002), ao considerar o saber docente como resultado da fusão de outros saberes, atesta que a prática docente integra diferentes saberes, com os quais os docentes mantêm diferentes relações, como também, o fato de que, a relação deles com tais saberes não se restringe à transmissão de conhecimentos já formados. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados, situados e com marcas identitárias do ser humano. Assim, a profissionalização do professor ocorre com a articulação de diferentes saberes, resultando no surgimento dos saberes experienciais, que, de fato, constituem o conhecimento docente.

Na verdade, tal conhecimento é construído no interior da ação pedagógica, durante a qual os professores, no espaço escolar, defrontam-se com situações diversas e imprevisíveis, dotadas de “charadas e enigmas”, para as quais, no caso de respostas e tomada de decisões, nem sempre basta ter o conhecimento dos conteúdos. São essas situações que possibilitam a formação do conhecimento profissional docente e sua permanente reconstrução.

Segundo MARTÍNEZ (2009, p. 111), na época de tantas transformações, a docência encontra-se em uma “encruzilhada de dois tipos de conhecimento: o técnico e científico e o intuitivo, derivado do conhecimento baseado em outras experiências.”. Com tal pensamento, o autor ressalta tanto a formação acadêmica do professor, como também, a repercussão dela durante a atuação do professor na sala de aula.

A formação dos professores na contemporaneidade tem sido pauta de inúmeros debates que focalizam, dentre outras temáticas, a valorização da diversidade cultural e as competências e habilidades necessárias para a inserção dos profissionais nos espaços educativos, que requerem deles um patamar profissional adequado para o “enfrentamento” com

² O conceito *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para o seu modo de ser – sentir, pensar, agir.

a comunidade discente presente nas unidades escolares da atualidade, caracterizadas como geração Z. Na verdade, tais debates buscam uma rota em direção da (re)significação da apropriação de saberes e atitudes dos profissionais em prol das perspectivas da clientela escolar do século XXI.

Henklain e Carmo (2013, p. 706) sinalizam que “as demandas sociais remetem à necessidade de identificação de práticas de ensino que ajudem os alunos a aprenderem”, a fim de que seja possível a produção de uma aprendizagem mais eficiente e gratificante para eles. Na verdade, o atendimento do alunado contemporâneo requer mudanças expressivas no trabalho educativo e, conseqüentemente, na (re)definição das habilidades profissionais pertinentes à formação docente.

Uma formação inicial adequada aos futuros docentes não deve focalizar apenas o domínio de saberes e competências, mas também, o reconhecimento das transformações da clientela, que contribui para a identificação das diferenças no contexto escolar; a decodificação dos entraves que dificultam o fazer docente e, também, a apropriação de saberes docentes postulados como adequados às práticas de ensino vigentes.

O FAZER DOCENTE

Tardif e Lessard (2005), compreendem docência como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Nesta perspectiva, a profissionalização do professor ocorre com a articulação dos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, com a qual resulta o desenvolvimento dos saberes experienciais, que, de fato, constituem o conhecimento docente.

A complexidade da atividade docente é manifestada pela diversidade de saberes que precisam ser adquiridos, pela forma como os conhecimentos são desenvolvidos e a aquisição deles pelos seus destinatários.

O papel do professor não se restringe unicamente a ensinar, mas ele precisa ter bem presente que deve, constantemente, oportunizar elementos que induzam seus alunos a melhores aprendizagens, utilizando para tal metodologias diferenciadas, via questionamentos, levantamento

de incertezas, utilização de problematizações, estudos de casos, entre outras. Seu labor abrange também orientações e mediações na busca de respostas e novas inquietações.

A função docente na sociedade contemporânea é importante, afinal, os profissionais da educação ainda detêm, de forma certa, precária ou errada, o acesso ao processo educativo dos estudantes. Tal função, talvez, tenha perdido um certo prestígio, causado pela expansão da escolaridade e pela não valorização do trabalho do professor, tanto que, o professor, antes, detinha o saber institucional e mediava a tarefa por vocação, agora, assume o magistério como profissão e, para tanto, enfrenta grandes desafios advindos do atendimento das demandas do processo. Além disso, é válido ressaltar que o alunado do contexto atual carrega consigo a diversidade regional, étnica, social e cultural, bem como, a desigualdade socioeconômica, que suscitam uma ressignificação da formação do professor em prol de um trabalho docente exitoso e produtivo.

Na verdade, a cultura midiática predominando os espaços escolares, contribui para a diversificação do trabalho docente e, ao mesmo tempo, dificulta esse labor, pois sendo ele ainda desenvolvido na linguagem escrita da cultura escolar, induz o educador a criar/buscar estratégias que possibilitem o diálogo com os alunos em formação, afinal, não basta que ele domine saberes e competências docentes, é preciso que participe das transformações nos espaços escolares, dê continuidade à sua formação e contribua com as aprendizagens significativas.

A literatura circulante sempre enuncia que a escola precisa de mudanças, pois não está, de certa forma, correspondendo às expectativas dos alunos, e isso, tem contribuído para a evasão escolar. Nessa perspectiva, o contexto escolar precisa operar com as mudanças em seus vários segmentos e, principalmente, na atuação do professor, sendo ele, um dos principais integrantes do processo ensino e aprendizagem.

O professor precisa refletir sobre o seu fazer docente em consonância com as características dos tempos atuais, as quais demonstram que: o ato de ensinar ultrapassou os umbrais do espaço escolar; a transmissão dos saberes, pura e simples, via exposições orais já não mais atrai a atenção e o interesse do alunado; o professor, detentor do conhecimento, precisa incorporar em sua bagagem as questões pertinentes à era digital; mudou o modo de pensar das pessoas nessa nova era; o

compartilhamento é uma característica intrínseca do trabalho docente da contemporaneidade. Assim, o profissional docente, na época atual, deve trabalhar em consonância com as necessidades inerentes a um cotidiano em constante transformação como também, os requisitos pleiteados pelas instituições educacionais, para que possa (res)significar e enriquecer o seu fazer docente.

A singularidade, complexidade, rapidez, fragmentação e incerteza são termos que podem caracterizar os tempos contemporâneos, os quais remetem aos acontecimentos e contextos inerentes às atividades das pessoas em seus cotidianos. No tocante à atividade de ensino, o termo incerteza é bem adequado, afinal, as certezas do ensino estão relacionadas com as finalidades e os objetivos educacionais e a atuação docente requer atitudes investigativas diante das situações que são apresentadas ao professor, aliadas às habilidades e competências adquiridas em sua formação.

A VIVÊNCIA NO ESPAÇO ACADÊMICO

O termo “acadêmico” origina-se da palavra grega “*akademia*”, a qual nos tempos bem antigos, nominava um jardim de oliveiras, situado nos arredores de Atenas, no qual o filósofo Platão ensinava seus discípulos. Com o tempo, o termo passou a designar um espaço institucional ou grupo de pessoas dedicado ao estudo e à produção de conhecimento em diversas áreas do saber humano, em resumo, refere-se ao mundo do conhecimento científico e seu local de produção.

No âmbito educacional, tal termo, ao ser utilizado, abrange a comunidade constituída por professores, pesquisadores e estudantes universitários que se debruçam sobre os estudos científicos, que sempre resultam em produções como teses, dissertações, artigos e relatórios de pesquisa. São inúmeros os espaços que possibilitam a realização de pesquisas, mas o espaço acadêmico destaca-se por acolher uma capacidade produtiva bastante fértil, em termos da produção de pesquisas científicas, versando sobre uma grande variedade de temáticas possíveis de serem trabalhadas de forma científica.

O espaço acadêmico, expressão oriunda do termo latino “*universitas*” com significado de conjunto, universidade, comunidade, encontra-se

instalado nas universidades, mas, ultrapassando os umbrais da questão lexical, alguns autores enunciam que a origem incide na expressão latina “*Universitas magistrorum et scholarium*”, cuja tradução implica na existência de uma comunidade de mestres e estudantes ligados pela mesma escola e mesmos interesses culturais.

Na legislação brasileira, (Lei de nº 9.394/96 – Brasil), a caracterização das universidades implica na pluridisciplinaridade de formação de profissionais, no desenvolvimento de pesquisa e extensão e no domínio e cultivo do conhecimento. Tal compreensão denota a ocorrência de uma produção acadêmica institucionalizada, garantindo o reconhecimento de ser uma organização social, responsável pela produção e mediação dos conhecimentos que impulsionam o desenvolvimento social e econômico dos países.

Assim, a educação superior, norteada pela indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, envolve o legado dos saberes e as relações sociais, contribuindo assim, para a formação profissional, a produção e a disseminação do conhecimento científico, bem para a reprodução e transformação cultural da sociedade.

As vivências no espaço acadêmico aqui descritas são concernentes à trajetória profissional da autora do artigo, dimensionada em trinta anos, na Universidade do Estado do Pará – UEPA, na qual tem desempenhado a função docente em cursos de graduação e pós-graduação, participado da gestão acadêmica, sempre desenvolvendo pesquisas, tanto que lidera o grupo de pesquisas “Linguagens e Tecnologias” e, atualmente, coordena o Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e suas respectivas Literaturas – PPGELL/CCSE/UEPA, conseqüentemente, apresenta uma produção acadêmica plausível em prol da construção do conhecimento científico, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento do tripé acadêmico.

As vivências ora aqui serão enunciadas referem-se ao âmbito da pós-graduação *Stricto sensu*, em nível mestrado profissional e envolvem situações diferenciadas de aprendizagem e formação, nas quais destaca-se o uso das tecnologias como ferramenta importante do processo de ensino/aprendizagem.

O elo entre os cursos de mestrado acadêmico e o profissional recai na valorização dada a pesquisa, como elemento importante para a

formação do profissional. A diferença entre eles incide na proposição de cada um, ou seja, enquanto o olhar do acadêmico seja direcionado para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na graduação dos educandos, com base na reflexão teórica, a visão do profissional está voltada para a capacitação de pessoas, com base na demanda do mercado de bens e serviços.

Em 1998, foram criados e institucionalizados, no Brasil, os cursos Mestrado Profissional (MP). Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES recomenda o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, a ser efetivado no Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, da Universidade do Estado do Pará – UEPA, com o objetivo proporcionar formação continuada a professores de língua portuguesa e suas literaturas, em nível de mestrado, preferencialmente, os vinculados a Educação Básica, visando a qualificação *Stricto Sensu*, o incremento da qualificação para prática profissional e melhoria do ensino de língua portuguesa e suas literaturas na Educação Básica;

Assim, em 2020 são iniciadas as atividades acadêmicas do programa, o qual, abrange duas linhas pesquisa científica: Estudos Linguísticos – Saberes e Práticas e Estudos Literários e suas Práxis Educativas. Essas duas linhas de pesquisa subsidiam o projeto de pesquisa “*Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e suas intercorrências na Educação Básica*”, que abrange quatro (04) subprojetos: Ensino de Linguagem, Literatura e a Tecnologia, Língua Portuguesa: gramática, variação, ensino e aprendizagem, Ensino de Linguagem e interfaces literárias e Estudos da linguagem, interpretação e fruição literária no ensino básico.

O foco de ação epistemológica do projeto aponta, tanto para o trabalho pedagógico quanto para os estudos que envolvem saberes e práticas docentes no cerne das relações de ensino e aprendizagem, envolvendo conceitos, ações, bases epistemológicas e teorias que traçam relações com os campos da linguagem e expressão humanas em seus múltiplos e diferenciados contextos. As investigações científicas, inerentes a todas as linhas de pesquisa, têm envidado estabelecer correlações com as novas mídias, linguagem tecnológica contemporânea, papel da escola, do professor e do ensino no mundo globalizado.

A literatura circulante versa que a criação dos mestrados profissionais foi motivada pela necessidade de reduzir a defasagem entre a pesquisa desenvolvida na pós-graduação e o ensino realizado no contexto educacional, principalmente, na área da Educação Básica. Mas, atualmente, as discussões sobre o Mestrado Profissional, em específico, na Área de Ensino, gravitam na caracterização e compreensão da natureza dos produtos educacionais.

Algumas pesquisas com foco na análise dos materiais educacionais produzidos, revelam a existência de pouca diversidade de produtos, com destaque quantitativo para as sequências de atividades e de produções que abordam conteúdos específicos das áreas. Tal situação é corroborada pela elaboradora deste trabalho, que além de desempenhar a função docente, exerceu a função de coordenadora do curso no período 2019-2023, oportunidade em que executou um levantamento sobre os tipos de produtos educacionais e temáticas abordadas construídos nos anos de 2021 e 2023, tendo dentre outros resultados, o fato da maioria das pesquisas ter sido desenvolvida no Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como da concentração de produções abordando conteúdos linguísticos e literários e a construção dos produtos com destaque, de forma quantitativa, para as sequências didáticas e as mídias educativas.

Ainda com base nos resultados do levantamento realizado, é possível enunciar a necessidade do desenvolvimento de ações que contribuam para o aprimoramento da qualidade e para a difusão e efetiva utilização dos produtos educacionais.

Para confirmar isso, serão expostos quatro trabalhos desenvolvidos no período supracitado sob a orientação da autora deste trabalho.

O trabalho sob o título “O *instagram* como interface educacional para as práticas de leitura e escrita”, de autoria do orientando, aqui identificado como Lima incidiu, após a realização de uma pesquisa do tipo descritiva, de cunho bibliográfico, com abordagem quantitativa e qualitativa permeada de procedimentos da etnografia e/ou etnografia digital, voltada para alunos da 3ª série do Ensino Médio e orientada pelos pressupostos de autores que se debruçam sobre a temática, na criação de um manual sobre a utilização da rede social *instagram* como interface pedagógica no ensino de Língua Portuguesa.

“A ressignificação dos saberes linguísticos via vídeos educativos” foi o título do trabalho de autoria do orientando, aqui identificado como Pena, resultado de uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza aplicada, com abordagem quanti-qualitativa, subsidiada pelos princípios teóricos de autores estudiosos da temática e norteadas pela preocupação sobre a utilização de recursos midiáticos, no caso os vídeos, como meios facilitadores da aprendizagem. O resultado da pesquisa incidiu na elaboração de vídeos planejados, construídos e aplicados em turma de 6º ano do Ensino Fundamental, em prol de uma nova abordagem para o ensino de língua, que induza um reavaliar de visões acerca dele, com um olhar focado na obtenção de resultados produtivos no processo de aprendizagem, vinculado às habilidades e competências inerentes ao sujeito do hoje, o nativo digital.

O trabalho sob o título “A gamificação no ensino de gêneros textuais”, de autoria do orientando, aqui identificado como Silva, apresenta resultados de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem quali-quantitativa efetivada em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, subsidiada por teóricos, que, com seus estudos contribuem, de forma significativa, para a abordagem do trabalho, com o objetivo de demonstrar, via a utilização do recurso digital *games* educativos, uma motivação para o processo ensino-aprendizagem, haja vista que a sua materialidade pode funcionar como uma espécie de estímulo ao aluno, uma vez que proporciona o contato com uma ferramenta que já é de seu interesse e domínio, a tecnológica.

O orientando, aqui identificado como Dias, desenvolveu o trabalho intitulado “As metodologias ativas mediadas pelas NTIC’s”, no qual constam os resultados de um estudo, como a própria autora enuncia “que abrangeu as inferências relacionadas a transgressão de um ensino tradicional, que pouco se parabeniza, mas muito se reproduz”, nos moldes da pesquisa-ação, de abordagem quanti-qualitativa, com ancoragem teórica centrada nas discussões de estudiosos que se debruçam sobre a temática, direcionado para turmas do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e com foco na construção de um produto educacional, centrado em estratégias de ensino fundamentadas pelas metodologias ativas, mediadas pelas NTIC’s., com a finalidade de promover o ensino-aprendizagem mais efetivo do processo de produção e recepção textual, abrangendo um ciclo de 5 tempos distintos, foi armazenado no canal do *Youtube*, sob o título “Valorativando”.

Os quatro trabalhos seguiram o norteamento estabelecido em termos de planejamento envolvendo a observação dos *loci* da pesquisa e práxis docentes em aulas de língua portuguesa, construção, aplicação e validação dos produtos educacionais construídos, apresentando ao final os produtos classificados, tal a inserção inscrita no quadro abaixo:

| AUTORES | TIPOLOGIA | TEMÁTICAS | TIPOS |
|---------|-----------------------|-------------------------------|------------------|
| Lima | Manual de orientações | Práticas de Leitura e Escrita | Material Textual |
| Pena | Vídeos Educativos | Saberes Linguísticos | Mídia Educativa |
| Silva | Games educativos | Gêneros Textuais | Mídia Educativa |
| Dias | Estratégias de Ensino | Produção e Recepção Textual | Mídia Educativa |

Fonte: a autora

O quadro acima indica o reconhecimento da existência de um avanço significativo na informatização da sociedade nos últimos tempos, situação contextual que, no âmbito educacional, assinala as mudanças ocorridas nas formas de atuar e de pensar o processo de ensino e de aprendizagem, as quais requerem o estabelecimento de novos rumos para os processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os educadores no espaço acadêmico devem reconhecer que o ensino é a base que sustenta as pesquisas e, que a extensão é a promotora da relação entre a teoria acadêmica e a prática social, envolta em melhorias para a realidade educacional, tanto no espaço acadêmico quanto na comunidade social. Tal reconhecimento evidencia a importância da tríade acadêmica formada pela relação ensino, pesquisa e extensão, para o processo ensino e aprendizagem, como também para a expressão do compromisso com a sociedade.

A tríade acadêmica é obrigatória no Brasil, embora ainda existam espaços nos quais ela não é plenamente consolidada, talvez, pela falta de incentivo aos docentes, por poucos subsídios materiais e financeiros. É

preciso destacar a lacuna oriunda do ensino fundamental e médio, em termos do trabalho com atividades de pesquisas científicas, que se refletiriam em alunos já inseridos no contexto da produção científica e dotados de pensamentos críticos, no momento de ingresso no Ensino Superior.

Atuar como professor na área da educação é trilhar um caminho permeado de obstáculos, mesmo sendo apontado pela sociedade como responsável pelo crescimento intelectual dos alunos. O início do caminho é um verdadeiro desafio, em termos de estudos e do planejar da atuação docente, pois na verdade, para contemplar as expectativas do alunado, o professor deve saber, claramente, o que está falando e pensando em relação ao conteúdo que está sendo estudado.

Vencida esta etapa inicial, a trilha caminhada já alcança mais de trinta anos e, creio ter conseguido os objetivos traçados e contemplado os anseios, não de todos, mas de muitos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; MOURA, L. O. B. M. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, v. 69, 3, p. 77-93, 2016.

BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.

BRASIL. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: CNE, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 15 jul. 2023.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. As tecnologias na educação: perspectivas freireanas. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. C. Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

HILL, M. & Hill, A. Investigação por Questionário. Edições Sílabo, Lisboa, 2000.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2015.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

MATTAR, J. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MAIA, Marta de; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, dez., p. 1-19, 2003.

MORAN, J. M., MASETTO, M.T., BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 5ª ed, 2002.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46. Ens. Tecnol. R., Londrina, v. 5, n. 1, p. 90-107, jan./jun. 2021.

NÓVOA, A. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERALTA, H.; COSTA, F. Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n.º 3, mai/ago, p. 77-86, 2007.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez, 1999.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA Val, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologiadigital>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RICOY, M.; COUTO, M. As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. Revista Lusófona de Educação, p. 145-156, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-3.

SILVA, F.; MIRANDA, G. Formação Inicial de Professores e Tecnologias. In P. Dias & Freitas V. Atas da IV Conferência Internacional Challenges. Braga: CC Nónio Sec- XXI, UM, p. 593-606, 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: balho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

“TEMPO E IMAGEM NA OBRA SPHARION DE LÚCIA MACHADO DE ALMEIDA”

Marco Antônio da Costa Camelo¹

FIANDO AS PRIMEIRAS IDEIAS...

Nestas primeiras falas gostaria de apresentar as principais linhas e urdiduras do tecido temático de meu artigo. Este tecido inicia-se a partir de inquietações de leitor, posto que a maneira pela qual a autora Lúcia Machado de Almeida interpõe a descrição do tempo dentro da obra Spharion é sobremaneira singular.

A autora “desnovelela” uma espécie de hiato significativamente semântico para apresentar o “panorama” das ações, posto que Spharion é um assassino muito misterioso que rouba diamantes caríssimos e deixa sinais que mais se parecem com iniciais de nomes nos corpos de suas vítimas. E é por meio desses sinais que o paranormal Dico, o jornalista Pedro e o inspetor Pimentel saem à procura desse homem que está espalhando terror na cidade.

Em um primeiro olhar pareceu-me inquietante e singular, na sua estrutura estilística, a forma como Almeida monta a trama, deixando o leitor em uma espécie de suspensão catártica. No intuito de equacionar tal inquietação, fui perscrutar em olhares teóricos que abordam a estrutura do tempo afim de incursionar-me nas formas e parâmetros discursivos delineados pela artista.

Em um primeiro esboçar de compreensão, ative-me às questões que envolvem os eixos de linearidade e ailinearidade presentes no desenvolvimento do livro. Esta, com toda certeza, foi a principal questão norteadora que me levou a escrever esse texto. Justifico aqui, minha seleção epistemológica a partir de dois básicos preceitos: o primeiro atrelado aos estudos e análise temporais de Todorov por meio de ideias do tempo na narrativa e dos enfoques bakhtinianos sobre cronotopos e suas ações no texto em prosa.

¹ Professor Adjunto IV do Departamento de Língua e Literatura do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas/PPGELL./CCSE/UEPA.

O objetivo geral desta investigação teórica circunscreve-se em estudar os meandros e matizes semânticos presentes nos hiatos temporais da narrativa Infantojuvenil Spharion, bem como o papel da ilustração na estrutura semântica da obra.

Por fim, analisar as principais questões indicadoras de tempo na narrativa, compreendendo-as em hiatos temporais, bem como sistematizar os elementos constitutivos da esfera cronotópica ² pelas quais os personagens são descritos e apresentados ao leitor.

MOTIVAÇÕES

Este capítulo nasce da instigante e ancestral necessidade de analisar a obra Spharion de Lúcia Machado de Almeida, a partir de uma espécie de epifania construída em uma primeira leitura desta que remonta desde os meus 12 anos. Leitura de memórias ³ suscitadas por doces lembranças de minha meninice. Spharion foi um dos primeiros livros de suspense que ganhei de minha mãe. Meu trabalho também foi oriundo da curiosidade em descobrir o funcionamento temporal dos personagens envolvidos na narrativa e a maneira como interação dentro do tecido temático da obra.

Além disso, ao entender a importante contribuição de Lúcia Machado de Almeida para a literatura Infantojuvenil brasileira, busco

² Em Física, a noção de “espaço-tempo” (espaço-tempo, espaço tempo, continuum espaço-tempo) – uma grade de coordenadas que abrange as dimensões 3+1 (hoje em dia 11+1) e que aloca eventos complexos (ao invés de simples pontos) no espaço – resultou na unificação de muitas teorias. A introdução feita por Bakhtin da noção de cronotopo nos estudos literários, localizando um herói memorável no tempo/espaço ficcional, o que ele às vezes descrevia como uma “matriz organizacional de espaço”, parece, vice-versa, ter complicado mais a teoria. Dada a falta de equações, a demanda por inter-relacionar as dimensões temporal e espacial das ações dos protagonistas parece uma tarefa formidável. Bakhtin ele mesmo usou com sucesso a noção para descrever gêneros literários como tipologicamente cronotopos estáveis.

³ Segundo Abramovich (2001), o primeiro contato da criança com o texto escrito é feito através da voz da mãe, do pai ou dos avós, os quais oralizam contos de fada, trechos da Bíblia, passagens de livros, poemas sonoros etc. Para a autora, ler histórias para crianças, além de suscitar o imaginário e emoções como tristeza, raiva, alegria, insegurança, é uma possibilidade que a elas se oferece de descobrir mundos nos quais os conflitos, os impasses, os problemas são enfrentados e podem ser resolvidos por seus personagens; nos quais podem ser descobertos lugares, tempos, costumes, jeitos de vestir e viver, distintos daqueles que seus olhares se habituaram a ver. Bettelheim (1980) defende que as histórias enriquecem a experiência de vida da criança e ajudam-na a entender a si própria, a orientar-se em busca de soluções para os seus problemas, pois, sutilmente, oferecem sugestões para que ela lide construtivamente com experiências internas. Em especial, os contos de fada, acrescenta o autor, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade, além de sugerirem experiências que são necessárias ao desenvolvimento de seu caráter.

contribuir para o debate da vida e obra da autora, assim como levantar possibilidades de novas pesquisas acerca dessa e outras obras do gênero literário infantojuvenil.

O trabalho utiliza o critério metodológico do tipo analítico-documental, pois, conforme Cellard (2008), tal critério contribui para o processo de amadurecimento do grupo/obra a servir de análise. A pesquisa, de caráter documental, busca, portanto, desvendar novos apanágios acerca da obra de Almeida.

QUEM FOI LÚCIA MACHADO DE ALMEIDA?⁴

A artista Lúcia veio ao mundo no ano de 1910 em uma bucólica fazenda chamada Nova Granja, hoje pertencente ao município de São José da Lapa, nas Minas Gerais. Lúcia foi a única filha entre os 11 de Virgílio Machado e Marieta Monteiro Machado. Um de seus irmãos, Cristiano Machado, foi candidato à Presidência da República, nas eleições de 1950, cujo nome batiza uma das principais vias de Belo Horizonte. Outro irmão conhecido de Lúcia foi Aníbal Machado, escritor e dramaturgo.

Lúcia era tia de Maria Clara Machado, famosa autora de textos teatrais infantojuvenis e fundadora do Teatro Tablado no Rio de Janeiro. Assim como também era tia do professor, entomólogo e escritor Ângelo Machado. Estudou no tradicional Colégio Santa Maria, um internato em Belo Horizonte, onde teve contato com a cultura francesa, que posteriormente, foi fundamental para concretizar a vinda da Aliança Francesa para a capital mineira. Por conta dessa influência Lúcia receberia a comenda de Cavaleiro da Ordem das Artes e das Letras. Um de seus principais mentores na escrita foi seu irmão, Aníbal.

Lúcia inicia sua carreira de escritora na imprensa, especificamente, em uma página feminina do jornal *Folha da Noite*, em que o sergipano Alberto Deodato era o diretor. Na época, entrevistada sobre questões femininas, ela defendeu os valores e os papéis tradicionais então atribuídos à mulher. Posteriormente, em meio aos recortes de jornais e revistas, Lúcia escreveu “Meu Deus, como eu era atrasada”, em uma espécie de coluna desse mesmo jornal.

⁴Parte desta bibliografia foi referenciada de páginas da web, em função das poucas informações a respeito da vida e obra da autora presente em materiais bibliográficos.

Casada com Antônio Joaquim de Andrade e Almeida, o apartamento do casal, no Edifício Niemeyer, na praça da Liberdade, era conhecido informalmente como “Embaixada de Minas”, devido aos convidados ilustres que por lá transitavam nas reuniões e festas para a elite intelectual mineira. O casal também viajou com Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir para Ouro Preto, durante a passagem de Simone no Brasil. Reuniões literárias com jovens escritores também aconteciam no apartamento de Lúcia.

Lúcia exerceu o jornalismo por 60 anos, escrevendo em jornais e revistas, como “O Cruzeiro”, além de ser ativa em várias instituições culturais. Correspondia-se com frequência com vários escritores como Cecília Meireles, Érico Veríssimo e Carlos Drummond de Andrade.

Seu primeiro livro foi *No Fundo do Mar*, de 1943. Em 1951, ela publicou *O Caso da Borboleta Atíria*, pela editora Melhoramentos, depois arrendado pela Coleção Vaga-Lume. Dois anos depois, publicaria um de seus livros mais famosos, *O Escaravelho do Diabo*. Pela Coleção Vaga-Lume Lúcia publicaria os livros: *Spharion* (1979) alvo deste artigo, “Aventuras de Xisto” (1982), “Xisto no Espaço” (1982) e “Xisto e o Pássaro Cósmico” (1983). Todas essas obras voltadas para o público infantojuvenil. Dos livros direcionados ao público adulto, destacam-se a trilogia sobre as cidades mineiras: Ouro Preto, Sabará e Diamantina.

Já *Spharion* (1979), que é o enfoque do meu trabalho, surge em um cenário privilegiado da 4ª fase da literatura infantil brasileira (1965-1980), pois, naquele momento, surgiam diversas editoras que dispunham de uma melhor infraestrutura, tendo em vista que é quando ocorre a profissionalização de escritores voltados para o gênero em questão.

Nesta fase, um cenário muito comum nas obras é a zona rural, que assume as características de um lugar cheio de aventuras onde as crianças almejam passar as férias. Para além disso, este cenário dispõe de tesouros e outros mistérios que precisam ser desbravados, tal qual acontece na Ilha Perdida de Maria José Dupré.⁵

⁵ Maria José Dupré tem suas principais contribuições para a literatura Infantojuvenil. Dentre elas, a Ilha Perdida se destaca por sua valorização e exaltação da natureza, bem como o reforço de valores, tais quais a amizade e a obediência. Maria José Dupré é uma das principais autoras de ficção do país, tendo diversas obras traduzidas para outros idiomas. Suas narrativas cativam públicos das mais variadas faixas-etárias e permanecem vivas até a contemporaneidade. Sua obra mais ilustre, *Éramos Seis* (1943), ganhou sua primeira adaptação televisiva em 1945 e, recentemente, ganhou outra adaptação, desta vez da TV Globo, e lançada em 2019, possibilitando assim uma ampla divulgação da vida e obra da autora.

A obra Spharion quebra a sistemática narrativa de cunho rural e juntamente com o Escaravelho do Diabo, também da mesma autora, monta para o público infantojuvenil um cenário cuja narrativa policial e de suspense trazem novos modelos de composição textual para o já referido público.

Em virtude desses novos cenários, novos aspectos são perceptíveis na construção das narrativas que configuram a Literatura Infantojuvenil, por vezes contrapondo-se às formas clássicas das narrativas até então conhecidas. Assim, questões de estilística, tempo narrativo, construção dos personagens, ilustrações e moral das narrativas assumem novos contornos com essas obras contemporâneas.

URDIDURA TEMÁTICA DE SPHARION

Spharion, obra de Lúcia Machado de Almeida, da coleção vagalume, é um romance juvenil que envolve misteriosos ataques acontecidos na cidade de Diamantina, onde algumas pessoas aparecem mortas, com o símbolo FF em seus corpos, além do fato de que alguns moradores são hipnotizados quando um personagem misterioso aparece em cena.

A cidade também é palco dos roubos da misteriosa figura, a quem denominam de Spharion. Dico, morador da cidade, é um menino superdotado, que tem capacidade de sentir algumas coisas, ter visões de locais e acontecimentos.

Com a ajuda dele e de um jornalista (que começa a namorar a irmã de Dico), que o Inspetor tenta resolver o mistério que envolve a cidade. Para tanto, precisam até fazer uma viagem a uma ilha que Dico pressagia em suas visões.

No local, encontram muitas coisas estranhas, a começar pelo modo de entrada: o barco onde estão é içado para cima da ilha. Lá, os três começam a fazer descobertas e constatam que Spharion é um maluco que pretende se utilizar de um conhecimento antigo envolvendo diamantes para conseguir dominar o mundo, hipnotizando as pessoas.

Enquanto eles ainda estavam descobrindo o Grande Plano, Spharion retorna e ele e Dico se envolvem em um combate sem violência

física: disputam para ver quem é o melhor no controle da mente. De repente, Spharion é arremessado para dentro do mar e os tubarões o matam, acabando assim com a ameaça que existia não só sobre a cidade de Diamantina como em todo o mundo.

A narrativa apresenta uma linguagem simples e acessível, o que a torna mais envolvente. O desdobramento das situações vividas pelos personagens principais da trama se desenvolve pela voz de um narrador onisciente⁶ em um período de tempo psicológico linear⁷.

Em “Spharion” Lúcia Machado de Almeida lança mão de diversos elementos inerentes a ficção científica, paranormalidade, crime, suspense e mistério, para fazer todo esse enredo funcionar. Por meio do protagonista Dico Saburó, morador da cidade de Diamantina, a trama policial se desenvolve.

Dico é um menino que desde bebê apresentou indícios de ser dotado de paranormalidade, tendo visões de acontecimentos e locais, telecinesia e levitação. Quando na cidade pessoas começam a aparecer mortas e em seus corpos aparece escrito FF Spharion, para resolver o mistério, o inspetor Pimentel de O Escaravelho do Diabo é chamado e com a ajuda de Dico com suas visões, e de Pedro, um repórter que é

⁶ O Narrador Onisciente é um tipo de narrador que conhece toda a história e os detalhes da trama. Além disso, ele tem conhecimento sobre seus personagens, desde sentimentos, emoções e pensamentos. Nesse tipo de foco narrativo, a história é geralmente narrada em terceira pessoa e, portanto, o narrador não participa das ações. No entanto, por vezes, a trama pode ser narrada em primeira pessoa. Já que esse narrador sabe de tudo, ele apresenta alguns pensamentos ou fluxos de consciência de seus personagens. O Narrador Onisciente pode ser classificado em três tipos: **Narrador Onisciente Intruso** recebe esse nome pois ao mesmo tempo que narra a história, critica os personagens e insere juízos de valor sobre algumas ações. Assim, ele é livre para julgar e se posicionar sobre os fatos da trama e, portanto, apresenta sua opinião. **1. Narrador Onisciente Neutro.** O nome já indica que, diferente do intruso, esse narrador é neutro e, portanto, não insere observações sobre a trama. Aqui, ele se ocupa somente das descrições dos personagens e da narração da história. Sendo assim, seu relato é imparcial e não influencia o leitor. **2. Narrador Onisciente Múltiplo:** Esse narrador possui opiniões e visões diversas sobre os fatos. Ele influencia o leitor para que este tome alguma posição. Trata-se de um narrador seletivo onde prevalece o discurso indireto livre.

⁷ O enredo é a sequência de fatos que acontecem na história, as situações vividas pelos personagens, as ações que elas sofrem ou fazem. O enredo em sua sequência pode ser linear ou não linear. É linear quando o tempo, o espaço e os personagens são apresentados de maneira lógica e as ações desenvolvem-se cronologicamente, assim, observa-se o começo, o meio e o fim da narrativa.” O enredo não linear não segue uma sequência cronológica, desenvolve-se, descontinuadamente, com saltos, antecipações, retrospectivas, cortes e com rupturas do tempo e do espaço em que se desenvolvem as ações. O tempo cronológico mistura-se ao psicológico, da duração das vivências dos personagens. O espaço exterior se mistura aos espaços interiores (memória e imaginação dos personagens). Logo o tempo psicológico linear é o tempo do pensamento cursivo em íntima consonância com o tempo real do momento.

namorado da irmã de Dico, vão se envolvendo nesta trama sobrenatural cheia de roubos, assassinatos e uma estranha figura com um cilindro no topo da cabeça.

Spharion seria então um louco assassino? Um sociopata desviado? Um ser extraterrestre. Tudo isso? Ou nada disso? Essas perguntas inquietarão o leitor até as últimas páginas do livro.

Em doses milimétricas de um sofisticado suspense, Lúcia Machado de Almeida vai construindo uma trama diabólica constituída por hiatos temporais e circunvoluções temáticas extasiantes. Considero **Spharion**, um dos melhores livros infantojuvenis de ficção científica com toques de romance policial e de suspense.

Com ele Lúcia Machado de Almeida, desfila seus personagens de maneira unívoca e original, imergindo-os em um tecido temático inovador. A obra foi parte integrante da Série Vagalume da Editora Ática, publicada, originalmente, no Brasil no ano de 1979, conforme já referendado anteriormente com o instigante e peculiar subtítulo Aventuras de Dico Saburó, rendendo a sua autora o prêmio Brasília de Literatura, concedido anualmente pela Fundação Cultural do Distrito federal.

TEMPO E NARRATIVA EM SPHARION

A noção de cronotopo, parte, inicialmente de sua inter-relação com a metáfora. De acordo com o **princípio de consiliência**⁸, as leis básicas têm a mesma forma em todos os campos semânticos de referência. Portanto, podemos argumentar que cronotopo e metáfora sejam tais enquadres admissíveis de referência, posto que ambos são formas universais de percepção baseadas em ideias, sentidos e percepções e ambos são caminhos abertos de categorização e padrão de busca em pensamento analógico.

Nessa abordagem, tempo e narrativa são vistos como dimensões metonímicas (baseados na contiguidade) e metafóricas (baseados na analogia), ou seja, são dimensões metaforicamente interconectadas. Os conceitos de metáfora e metonímia representam, segundo Jakobson

⁸ O termo foi cunhado em 1840 por William Whewell, criador também do termo cientista. Em um comentário ele declara: “A consiliência de induções ocorre quando uma indução obtida de uma classe de fatos coincide com a indução obtida de outra diferente classe. Assim, consiliência é um teste da verdade dentro da teoria em que ela ocorre”.

(1961), os dois aspectos básicos das operações de linguagem – produção e compreensão, assim como os dois tipos de relações operantes na linguagem em todos os níveis – seleção e combinação.

Para Bakhtin (2000, p.09) existe uma interrelação entre cronotopo e metáfora que se manifesta da seguinte maneira: O cronotopo exhibe um desdobramento da metáfora de tempo/espaço, posto que funciona como um conceito no qual traços específicos da narrativa literária são estabelecidos por um delineio de expressão funcional (tempo, espaço, ambientação cênica etc.).

No chamado “*continuum textual bakhtiniano*”,⁹ tempo e espaço são frequentemente intercambiáveis. Ou seja, ambos sugerem o tecido principal da narrativa, por isso são essenciais para o desenho estrutural do texto. Pois através dele o processo de construção temático se desenrola.

Dentre os princípios que envolvem o Continuum textual Bakhtiniano, determinados termos são os responsáveis pelas relações temporais. Bakhtin, ao descrever o “cronotopo da relação espaço/tempo”, por vezes usa, indistintamente, o termo “metáfora da estrada”; em que descreve o pensamento como essencialmente uma metáfora espacializada e fala sobre espacialização metaforicamente e/ou metonimicamente cognitiva. Isso ajuda a preservar o sentido da interpretação literária ao contrário da pura abordagem formalista ou estruturalista do tempo e do espaço narrativos.

Para o pensador russo tempo e espaço constituem uma unidade fundamental, intrinsecamente relacionada a percepção humana da realidade cotidiana. Essa relação intrínseca têmporo-espacial e que recebe o nome de cronotopo e equivale à construção de mundo que embasa todo texto narrativo. Em Spharion, Lúcia Machado de Almeida por meio das combinações temáticas sobrepostas, estabelece uma

⁹ Bakhtin (1995) define a enunciação como um produto da relação social e completa que qualquer enunciado fará parte de um gênero. Defende ainda que, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. Esse autor agrupa os gêneros em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc.; em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia a dia do falante e os secundários – mais complexos (discurso científico, teatro, romance etc.), referem-se a outras esferas de interação social, mais bem desenvolvidas. GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LINGUAGEM Neilton Farias Lins In: REVISTA LETRA MAGNA Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007 ISSN 1807-5193.

linha de percepção com o gênero suspense que consegue prender o leitor da primeira à última página do romance, sem perder o ritmo tonal da narrativa.

O texto de Lúcia Machado de Almeida é composto por uma sequência de eventos diegéticos de atos, e fala que se intercambiam, harmoniosamente, a construção de um cenário no melhor estilo “*pulp fiction*”¹⁰, criando uma espécie de realidade paralela na qual o cronotopo é o modalizador das ações dos personagens. Estabelecendo uma irrefutável ambivalência entre operação metafórica e conceitual.

Interessante observar que para Todorov nas narrativas do maravilhoso, os acontecimentos sobrenaturais encontram-se naturalizados no mundo diegético e por isso não suscitam hesitação nas personagens e nos leitores; logo, essas narrativas, para Todorov, apartam-se do gênero fantástico.

É importante frisar que essa distinção se faz porque no modelo teórico proposto por Bakhtin o cronotopo funciona como uma espécie de condutor o ritmo da narrativa, ao mesmo tempo em que evoca e eleva as metáforas ao plano supremo da significação. Essa asserção corrobora a ideia de que tempo e narrativa funcionam como uma espécie de Ouroboros¹¹ já que sinalizam a inteireza e o infinito, já que a metáfora não deixa de ser e representar um fenômeno estilisticamente natural da linguagem e do texto literários.

Assim sendo a noção de cronotopo perpassa, como já dissemos anteriormente, por uma íntima relação de ambiguidade, estabelecida entre o tecido temático e as metáforas nele contidas.

Portanto, para Bakhtin, tempo, espaço e metáfora pertencem, conceitual e metaforicamente, ao campo epistemológico comum da cognição humana açambarcando o universal e o particular, o absoluto

¹⁰ Revistas (*pulp magazines*), novelas, romances e filmes, que se caracterizam por aventuras com violência, chocantes e sensacionalistas; a origem da expressão em si é alusiva, pois *pulp* é a massa da madeira que dá origem ao papel; no Brasil tornou-se tão difundida na mídia, no circuito do cinema etc. – graças ao renome do filme com esse título de Quentin Tarantino (1994).

¹¹ O termo “Ouroboros” tem suas raízes na mitologia egípcia e grega, onde a imagem de uma cobra ou serpente que morde a própria cauda representa a eternidade, o ciclo da vida e a renovação. O nome vem do grego antigo: οὐρά significa “cauda” e βόρος, que significa “devora”. Assim, a palavra designa “aquele que devora a própria cauda”. O movimento do Ouroboros pode estar relacionado ao movimento do eterno retorno a si mesmo ou ao movimento de superação.

e o relativo, o factual, o discursivo, o demonstrativo e o imaginativo. Bakhtin integra todos esses elementos como partes fundamentais inerentes ao gênero dos discursos literários.

Para o teórico tudo isso junto forma o Estilo, que por definição, herda naturalmente todos esses aspectos e apresenta-se como um fenômeno de camadas profundas, complexamente estruturadas e de natureza dual. Utiliza-se, assim, o conceito de estilo para exercitar a expressão do texto. Estilo não tem a ver apenas com a qualidade da escrita, estilo também compreende gestos da mente e da alma, do sentido e da sensibilidade, da ação e da expressão. Estilo é um gesto retórico do espírito, é um veículo que conduz a essência da palavra.

Lúcia Machado de Almeida na obra *Spharion*, evoca a díade cronotopo e metáfora como molas propulsoras da urdidura temática. No momento em que a autora une a díade cronotopo e metáfora, estabelece um conceito descrito por Genette em seu *Discurso da Narrativa*, como “o olho que vê”, “a voz que fala”, e a “a mente que mapeia”.

Ou seja, confere ao leitor uma plêiade de possibilidades interpretativas sem que se perca o desfilarmatémico do suspense. Criando uma seqüência de máscaras temáticas na qual o leitor aguarda em êxtase o descortinar dos enquadres metafóricos da trama. Assim sendo, a leitura literária da trama permite com que o leitor se depare com variadas e peculiares situações que o impedem de parar a leitura antes da conclusão dos fatos.

AS RELAÇÕES INTER SEMIÓTICAS DA ILUSTRAÇÃO COM O TEXTO LITERÁRIO SPHARION

A semiótica visual é o estudo das imagens como signos. Sua esfera de integração com o texto literário perpassa por caminhos, por vezes, insondáveis, posto que a interpretação do leitor é quem será a responsável em descortinar as metáforas temáticas inseridas no enredo da narrativa.

Isso se dá, principalmente, por meio da relação entre imagens e conceitos, que no caso da literatura infantojuvenil possui um público-alvo com ideias, pensamentos e análises *sui generis*; já que nesse contexto é

importante saber como esse grupo leitor interage com os signos que representam o tecido narrativo, uma vez que estes se baseiam e interpretam as informações textuais em suas materialidades.

Por definição, semiótica pode ser entendida como o estudo dos signos. É importante frisar que um conceito tão abrangente tem um alcance amplo nas artes e na literatura. Esse olhar pode ser percebido na obra Teoria Geral dos Signos de Charles Sanders Peirce (1914), no qual é dito que a principal caracterização do “signo”, é que se trata de uma estrutura significativa de caráter duplo. Assim, na concepção do teórico, existem três formas comuns de apresentação do signo:

- **ícone:** um ícone usa cor e formas simples para criar uma conexão evidente entre a imagem e ao que ela se refere. Para representar um gato, por exemplo, pode-se usar o contorno da cabeça de um gato como ícone;
- **índice:** um índice serve para “indicar” ou sugerir a imagem a que ele se refere. Na representação de um gato, pode-se usar a marca da pata;
- **símbolo:** o símbolo é uma forma mais abstrata, que geralmente é construída a partir de uma convenção. As letras do alfabeto são um bom exemplo.

A aplicação dos signos é fundamental para o desenvolvimento conceitual e estético de um texto literário, em função do seu resultado ter de transmitir mais que conceitos e/ou definições, mas as possibilidades das esferas semânticas metafóricas.

Um fator que em muito contribui para o despertar de emoções no leitor infantojuvenil é o uso das paletas de cores. Estas funcionam como extensões da palavra escrita. Age, portanto, como um desdobramento do signo gráfico. Aludem de forma a completar o diálogo entre a letra e a identidade visual.

Em Spharion, percebemos que a autora optou em utilizar o modelo clássico de ilustração “uma”, aquela que ocupa, via de regra, uma página inteira esse apresenta no meio ou ao final de um capítulo da obra.

Esse tipo de ilustração foi muito utilizado nas publicações feitas entre os anos 60 e 70. Nesse tipo de ilustração há que ser uma extrema

criatividade, conexão emocional com a trama e uma capacidade de síntese para a imagem, que precisa açambarcar o maior número de informações possíveis do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Spharion* de Lúcia Machado de Almeida, originalmente publicada pela editora Ática em sua série *Vagalume*, é uma das primeiras do gênero suspense e policial a ser feita para o público infantojuvenil contemporâneo brasileiro. Inaugura um caminho que a posteriori será trilhado e seguido por muitos outros artistas.

A proposição deste trabalho foi falar deste texto tão importante e necessário para a construção da leitura e análise literária de jovens e crianças. Por meio de tramas e urdiduras temáticas singulares, a escritora borda um panorama de situações e acontecimentos que enovelam o leitor e um manancial de possibilidades interpretativas ao mesmo que tempo em que instaura dentro do panorama literário nacional, nos modelos de composição temática em que a ilustração dialoga com a palavra escrita de maneira biunívoca.

O artigo em tela busca analisar exatamente essa relação dual entre escrita e imagem, utilizando teóricos da área da recepção e da semiótica para compor esse grande tecido crítico que a obra possibilita.

Por meio do estudo da diegese bakhtiniana ¹²foi possível perceber como se dá o entrelaçamento diacrítico das metáforas textuais, bem como estas se emparelham na construção dos personagens, ambientação cênica, tempo e espaço.

Spharion é inusitado pois inaugura um olhar diferenciado para os gêneros policial e de suspense. Sua inusitabilidade também se apoia no fato de que toda a composição textual foi pensada para o universo literário infantojuvenil. Para tal, pensou-se sobre o que representou em termos literários avanço conceitual oferecido pelo conceito bakhtiniano de cronotopos. Já que esse artigo se propõe, justamente a analisar a relação tempo/espaço na obra em tela.

¹²Estudiosos como Calvino e Eco consideram Bakhtin um “filosofo da interação”, justificando pelo fato de seu pensamento urdir a comunicação entre um “eu” e o “outro”, sendo esta, a base de sua teorização dialógica nas quais os enunciados representam o elo dessa interação. Portanto, para o teórico russo o enunciado é base da representação de uma dada realidade, que ao mesmo tempo que se retrata, também estabelece relações refratárias de ressignificação.

Não foi o intuito estabelecer uma pura abordagem formalista ou estruturalista de *per se* mas sim compreender como a relação espaço/tempo constitui uma unidade fundamental na percepção do tecido temático de Spharion. Haja vista, essa díade (tempo e espaço), serem explicadas por Bakhtin pelo termo cronotopo, e que segundo o teórico equivale à construção de mundo que embasa todo texto narrativo, compreendendo uma combinação coerente em que tempo e espaço constituem-se como indicadores e marcadores do discurso narrativo, em função dos textos narrativos não serem, tão somente, compostos, em sua essência, por uma sequência de eventos diegéticos e de atos de fala e escrita, mas também, serem representantes da construção de um universo ficcional particular. Os cronotopos mostram como o texto literário pensa as ações humanas e a forma como são representadas em uma determinada trama.

Por fim, o estudo do texto literário de Lúcia Machado de Almeida nos conduz a uma espécie de universo paralelo no qual o leitor submerge em um mar de emoções, confluindo-se de uma maneira tão singular à trama que a díade leitor/tecido temático formam um todo uníssono e indissoluto. A ambiante literária dá-se de forma plural, os sujeitos da narrativa, perfilam-se incólumes em um universo de suspense desmesurado, deixando o sujeito leitor em êxtase. Em linhas gerais, a artista inaugura uma nova era estilística na literatura infantojuvenil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance. Tradução.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª. Ed. São Paulo. Martins Fontes. 2003[1979].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MACHADO, Irene Araújo de. O Romance e a Voz. São Paulo: Imago, 1995.

ALMEIDA, Lúcia Machado de. Ática. Série Vagalume. São Paulo. 2023.

_____. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: Conceitos-Chave. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 151- 166.

_____. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: A textualização dialógica. Itinerários. Araraquara, nº 12, 1998, p. 33-46. Disponível em: Acesso em: 03 dez. 2016.

TODOROV, Tzvetan. As Estruturas da Narrativa. Perspectivas. Coleção Debates. 4ª. Ed. 3ª. Reimpressão. 2003.

ENSINAR LITERATURA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO HOJE

Wenceslau Otero Alonso Junior¹

O texto que se segue é antes de tudo um depoimento sobre o modo como ensinei literatura no nível médio e uma reflexão sobre a pertinência de utilizá-lo ainda hoje. Já escrevi um artigo sobre este assunto no primeiro número da revista *Ribanceira* (2014) e recuperarei aqui algumas questões que nele abordei, tentando dar agora um suporte mais sólido às minhas escolhas de abordagem da disciplina em sala de aula.

Quando escrevi esse artigo sobre o ensino de literatura no Pará relativamente aos anos 70, 80 e 90 do século passado, demonstrei que nas escolas de nível médio ensinar literatura naquele momento consistia basicamente em falar de modo sintético da vida e do contexto cultural, histórico-social dos autores, resumir as histórias de suas narrativas principais e expor as características dos estilos de época (barroco, romântico, realista, simbolista etc.) para apresentá-las em fragmentos de obras, ou não, pois muitas vezes elas eram enunciados como frases para simples memorização.

As características dos estilos de época consistiam ou em fazer referências a aspectos de conteúdo cultural, histórico-social, como, por exemplo, afirmar que no realismo a mulher passou a ser representada de modo mais verossímil, que no romantismo, ou em registrar dados formais, como, por exemplo, afirmar que no parnasianismo deu-se preferência ao verso alexandrino a ao soneto, *fôrma* – para utilizar aqui uma acertada denominação de Massaud Moisés (1970) – poética raramente utilizada pelos autores românticos.

O objetivo principal dos professores de literatura era então preparar os alunos para as provas do vestibular de ingresso no nível superior, que exigiam o reconhecimento raso das características dos estilos de época com ou sem base em um texto, o reconhecimento de aspectos conhecidos da vida dos autores e daqueles dados mais referidos dos conteúdos de suas obras famosas como, por exemplo, a afirmação que em *D. Casmurro*, Machado de Assis aborda a questão do adultério.

¹ Professor Doutor, Titular do Curso de Letras – Português da Universidade do Estado do Pará.

O modelo do exame assim concebido era extremamente prejudicial ao ensino da literatura no nível médio de Belém porque era ele que determinava o modo de ensinar literatura nas escolas dentro de limites informativos superficiais tanto no que concernia ao conteúdo das obras quanto ao que dizia respeito ao contexto cultural, histórico social e biográfico relacionáveis a elas, exigindo dos alunos basicamente esforços de memorização.

O nível das provas melhorou entre os anos 80 e 90 quando as universidades públicas passaram a fornecer uma lista de leituras de obras de ficção em prosa e verso como base de assunto das questões formuladas, pois isso garantiu a presença de textos literários nos exames forçando os professores de Letras e os alunos a ampliar suas leituras.

Infelizmente o ENEM aboliu as listas. Elas são atualmente utilizadas em poucos estados brasileiros como ocorre nos exames vestibulares do Sudeste, elaborados pela FUVEST, que apresenta, de três em três anos, uma nova lista de dez obras a serem lidas.

Os responsáveis pela educação no Pará, especialmente os CONSUNS das Universidades públicas, no geral, despreparados para entender a importância da literatura e o modo de ensiná-la, retiraram por completo as listas de leituras dos programas.

Essa retirada deveu-se acima de tudo ao lamentável fato de que alguns professores de Letras do ensino médio, nada afeitos à literatura, reclamavam do nível e dos assuntos abordados nas obras de leitura ficcional dos vestibulares por considerá-los incompatíveis com o grau de maturidade e os interesses dos alunos.

Os professores de Letras que defendiam essa posição faziam isso ou por causa de sua formação deficiente nos cursos da graduação, em que pouco liam obras literárias, ou por preferirem ensinar os fatos da língua (gramática) e serem também obrigados a ensinar literatura pela absurda exigência dos técnicos da SEDUC-PA que não distinguiam, e ainda hoje não distinguem, professor de gramática e redação de professor de literatura, com base na infundada noção de que não existe a disciplina literatura, mas apenas a disciplina Língua Portuguesa, derivando disso a bizarra noção de que ensino de literatura e ensino língua portuguesa são uma coisa só.

Os técnicos, por seu turno, entendiam, e ainda entendem, que o texto literário é um modelo de boa escrita, ou escrita correta, desconsiderando assim, a evidente diferença entre o uso prático e o uso estético/

artístico da língua, ou a diferença entre *escritor* (autor de obras artísticas) e *escrevente* (autor de textos práticos: memorandos, notícias jornalísticas etc.), estabelecida por Roland Barthes (1977).

Acresça-se ainda que essa reclamação do nível das obras escolhidas ignora o fato indiscutível de que a educação literária não pode ser feita apenas com base em obras fáceis que agradem aos alunos, de vez que o letramento literário exige, em certa medida, – para haver progresso na habilidade leitora – um certo esforço que demanda o auxílio do professor.

Essa tese do enfrentamento das dificuldades do leitor a serem superadas com o auxílio da escola, eu sempre a defendi durante os anos em que participei da escolha das leituras ficcionais dos vestibulares da UEPA, várias vezes enfrentando a incompreensão dos técnicos da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e daqueles professores do ensino médio que, repito, não têm o devido preparo para entender os problemas do ensino da literatura.

Creio que essa reação negativa à leitura de obras com certo nível de exigência deve-se, inclusive, em alguma medida, ao fato muito difundido de ser a literatura um tipo de lazer e não, também, um tipo de conhecimento cultural que tem relação com o estético e o social, tipo de conhecimento claramente reconhecido tanto pelos PCNs, quanto pela BNCC.

Vale esclarecer aqui que as obras literárias mais exigentes proporcionam, sim, um tipo de prazer, mas de ordem intelectual, e por isso mesmo, sua leitura requer uma concentração mental maior do que aquela exigida por obras escritas exclusivamente para o entretenimento e a escola é a instituição mais qualificada para o exercício dessa habilidade.

Ninguém nasce gostando de ler *Grande sertão: veredas*, *Quincas Borba*, *A maçã no escuro*, *Romanceiro da Inconfidência*, *Claro enigma*, *colmando a lacuna* etc. mas quem consegue um dia ler estas obras literárias obtém com isso um imenso prazer.

É da natureza da literatura ser uma arte intelectual numa dimensão muito maior que a da maioria das outras artes – excetuada a música instrumental que definitivamente não a possui – o que se deve, sem dúvida, ao fato de ser a língua – o meio material que lhe dá suporte – o veículo mais apropriado para produzir reflexões de que dispomos, desafiando o escritor, por conta disso mesmo, a encontrar soluções estéticas para aqueles momentos em que se dedica a fazê-las.

Machado de Assis, por exemplo é um autor que intercala digressões irônicas (construções intelectivas) com trechos narrativos numa sequenciação de certo caráter simétrico capaz de criar no leitor experiente a expectativa de vê-las aparecer no processo de sua leitura, produzindo uma espécie de ritmo que os faz apreciar o movimento da composição da obra em si mesmo.

Esses momentos são aqueles em que o escritor encontra mais dificuldades para transformar símbolos (signos para Saussure) na designação de Peirce em ícones, ou por outras palavras aproximar aquilo que enuncia em palavras, frases, em um objeto com certas dimensões sensoriais que seria, no entendimento de Pignatari (2004) a tarefa mais específica do autor de obras literárias.

Relendo hoje o material didático – dizia-se então as apostilas – que escrevi para os meus alunos de ensino médio, verifico que, por conta própria, eu tentei algumas vezes fazer relações entre os fatos históricos e certas características formais dos textos literários, procedimento que apresentarei agora como uma sugestão de encaminhar o trabalho do professor de literatura em sala de aula.

Um exemplo dessas relações era a explicação que eu dava para os paradoxos e antíteses existentes em profusão nos textos barrocos, considerando-os consequência da crise que a Contrarreforma e a Reforma provocaram na vida intelectual dos séculos XVI e XVII ao se contraporem, em vários aspectos, à visão antropocêntrica decorrente do movimento humanista laico que desde o século XIV vinha se firmando na Europa ocidental.

Por outras palavras, eu considerava que a presença avassaladora de antíteses e paradoxos enformando em sentido amplo a construção das obras do período era reflexo de um evento histórico-social.

Hoje compreendo que isso tem, guardadas as devidas diferenças, algo a ver com a explicação de Jakobson (2014) sobre a *função poética da língua*. Poder-se-ia dizer que eu considerava haver, neste presente caso, a projeção do eixo do conteúdo histórico-social sobre o eixo formal dos textos literários.

Compreendo também agora ser possível associar, em certa medida, essa noção com a teoria do reflexo da base econômica sobre o romance que fundamenta alguns dos argutos comentários de Lucáks (1968).

Ainda hoje acho plausível essa compreensão de parte da forma caracterizadora dos poemas barrocos. Demonstrarei a seguir este modo de comentar as obras literárias na análise de um soneto de Gregório de Matos Guerra.

Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado,
Da vossa alta clemência me despido;
Porque quanto mais tenho delinqüido,
Vos tenho a perdoar mais empenhado.
Se basta a vos irar tanto pecado,
A abrandar-vos sobeja um só gemido:
Que a mesma culpa que vos há ofendido
Vos tem para o perdão lisonjeado.
Se uma ovelha perdida e já cobrada,
Glória tal e prazer tão repentino
Vos deu, como afirmais na sacra história,
Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,
Cobrai-a; e não queirais, pastor divino,
Perder na vossa ovelha a vossa glória.
(GUERRA, 1996)

Quando eu comentava este soneto, enfatizava o fato de que ele fora construído com base na ideia central de que o pecador e o justo (elementos antitéticos) seriam ambos salvos pela intervenção divina (a Graça) e não por uma atitude de arrependimento do pecador, o que resulta em um evidente paradoxo, de vez que o céu é prêmio somente do justo e não do pecador.

Esclarecia também que o soneto era construído como um texto argumentativo, de vez que o poeta, ao defender a tese paradoxal de que o pecado não deve resultar na condenação da alma, citava a favor dessa sua tese a parábola da *ovelha desgarrada*, em que Jesus afirma ser única e exclusivamente da responsabilidade do pastor a salvação da ovelha.

A propósito disso, acrescenta-se ainda o incentivo que o poeta dá à atitude de Deus quando o instiga a não deixar que o demônio vença a disputa por sua alma. Neste caso, Deus é reduzido a um mortal qualquer que pode ser manipulado por lisonjas, dado comum a muitas obras do período e que resulta na característica do estilo que se costuma-se denominar *humanização do divino*.

Essa *fusão* das esferas do divino e do humano corresponde, em parte, a expressão simbólica do desejo de superar a oposição entre pecado e salvação. Ela cria a imagem de um deus humanizado que o leitor recria mentalmente com base na imagem que o artista lhe oferece, como afirma Croce (2001) sobre o caráter imagético da literatura, e esse trabalho de expressar ideias por imagens que extrapolam aquelas imagens comumente também usadas no trato cotidiano da língua é uma característica da especificidade do trabalho do artista da literatura.

Esse entendimento do potencial recriador da linguagem artístico-literária foi assim apresentado por Ezra Pound (2006): *A grande literatura é apenas uma linguagem carregada de sentido até o mais elevado grau possível.*

Com base no teor argumentativo do poema, eu o classificava como *conceptista*, isto é, um tipo de texto, bastante usual no barroco, que desenvolvia com agudezas argumentativas teses quase sempre paradoxais.

O uso da antítese e do paradoxo nos versos desta época e a cosmovisão antitética e paradoxal que nela é marcante – e que, poder-se-ia mesmo dizer, é um dos elementos destacados da *episteme* do período, para usar um termo cunhado por Foucault (2011) – extrapola, muitas vezes, o conteúdo mais diretamente associado ao conflito religioso subjacente à relação opositiva entre pecado e salvação, que caracteriza, no presente caso, o soneto de Gregório.

O livro *Figuras II* (2016), de Gerard Genette, como os outros dois volumes da série *figuras*, contém várias análises sobre o barroco francês baseadas em outros tipos de compreensão antitética e paradoxal da realidade.

Meus comentários feitos nas salas de aula do ensino médio, quando trabalhei nas escolas de Belém dos anos 70, 80 e 90 do século XX e primeira década do século XXI, ultrapassavam, como se vê, os limites da mera apresentação das características dos estilos, na medida em que apresentavam algumas características formais como um reflexo da realidade histórico-social.

Eu estava interessado não em apresentar as características do período histórico e as características das obras literárias de modo estanque, em separado, mas de estabelecer correlações plausíveis entre elas que permitissem uma compreensão do dinamismo capaz de presidir os diversos modos de fazer literatura ao longo do tempo.

Essas reflexões sobre o barroco nem sempre as retirei de livros de história da literatura, eu as encontrava sobretudo em ensaios diversos sobre a literatura do período.

Muito cedo em meu trabalho descobri a importância desses ensaios para recolher deles os comentários sobre as obras que estabeleçam variados tipos de relações entre o cultural, histórico-social e o estético e passei a apresentá-las aos alunos em uma linguagem acessível.

Creio que com esse procedimento eu auxiliava na formação do aluno cidadão de que tanto falam os documentos oficiais do MEC, isto é, do ser humano capaz de ter aquele tipo de consciência que lhe permite fazer opções politicamente humanísticas.

Em boa parte, com base nessa compreensão do papel da literatura, considero ser equivocada a ideia de que deveremos apresentar no ensino médio apenas autores de literatura fáceis e que tratem assuntos relativos aos contextos atuais.

Os textos de análise literária que fazem uma abordagem associando a dimensão cultural, histórico-social com o estético sempre têm algum grau de complexidade, caso contrário não poderão oferecer os elementos necessários imprescindíveis à realização daquela *transversalidade* útil ao fornecimento de uma visão de conjunto dos períodos históricos com a qual se logra construir um entendimento mais abrangente da realidade, sem o qual os seres humanos tornam-se presas fáceis de compreensões parciais, inconsistentes e deturpadas de si mesmos e de seus semelhantes.

E isso não vale somente para a literatura em sua relação com as outras disciplinas. Imagine-se aqui uma compreensão cultural, histórico-social dos chamados textos sagrados e ter-se-á uma ideia dos benefícios educativos desse tipo de entendimento da realidade, pois possivelmente levariam esses textos a perderem sua dimensão de registros absolutos da verdade.

Mas enquanto a morte dos deuses – de todos os deuses – não acontece, é preciso que nos concentremos nessa abordagem *transversal* da literatura se quisermos atingir os objetivos que os documentos governamentais dizem ser adequados à disciplina.

Creio que tudo isso, se não interpretei com essas nuances em minha experiência de professor do ensino médio, eu, de certa forma, intuí, e continuo a achar necessário insistir neste caminho.

Evoco aqui uma noção dos efeitos da literatura, entre os tantos possíveis, apresentada por Durão e Cechinel (2022) que veem o texto literário como um objeto que somente se realiza no ato de interpretá-lo. Este ato revela um sentido permanentemente diverso de leitor para leitor porque o que se obtém pela leitura é sempre a soma do que está enunciado na obra acrescido da soma das experiências de quem lê. Sendo essa fusão, ou emergindo dela, a literatura somente existe quando o texto é lido por alguém, e essa é sua essência própria.

Se acrescermos a isso a noção de que com a leitura do texto literário por uma classe de alunos teremos agregada ao texto a soma da experiência de mundo de vários leitores, será forçoso admitir que teremos então, conseqüentemente, mais riqueza de elementos emergentes, e mais a literatura se revelará nessa sua essência própria, razão pela qual, entendem Durão e Cechinel ser a sala de aula o espaço privilegiado para o exercício dessa função caleidoscópica de sentidos inerente a ela e que a constitui.

O que ocorre nesse instante do ensino da literatura é então uma experiência poderosa do fenômeno literário por conta do elevado nível de significação que o texto passa a ter. De certo modo, Durão trabalha aqui, como método de aprendizagem da literatura, com a noção de Ezra Pound potencializada em um grau bastante intenso.

Aceito essa compreensão, mas como uma das compreensões possíveis da constituição do fenômeno literário, e acrescento a ela certa dose de algumas correntes de interpretação textual, como a Hermenêutica e Filologia que devem auxiliar a análise na produção dessa soma de sentidos. E considero isso da responsabilidade do professor, pois é da alçada dele trazer para o diálogo sobre os sentidos do texto literário, numa sala de aula, o sentido do contexto cultural, histórico-social em que ele foi elaborado e fazer a interrelação das partes com o todo que imanente aos textos, quaisquer que sejam, o que os alunos do ensino médio, pela extensão de suas experiências intelectuais, não conseguirão realizar sozinhos

Gostaria de refletir agora, mesmo que brevemente, sobre a avaliação desse aprendizado e defender a tese de que ela deve ser, também, interpretativa.

Sugiro que, para avaliar a classe, o professor entregue aos alunos um texto base de crítica literária de pequena extensão, redigido nessa

linha de transversalidade, e que os alunos, em grupos de quatro, decidam sobre ser falso ou verdadeiro o teor de dez assertivas acerca do conteúdo dele, permitindo, no dia da interpretação, que os diversos grupos troquem opiniões sobre as respostas quando desejarem.

Que depois disso o professor apresente o seu gabarito e dialogue com os alunos sobre ele, estando sempre aberto a aceitar sugestões de ampliação de sua interpretação e, assim, acrescentamentos ou supressões ao seu gabarito. Essas sugestões dos alunos e a interpretação do professor devem estar rigorosamente sustentadas nas afirmativas do texto base.

Produções de textos interpretativos de pequenas obras literárias, no modelo de análise que foi aqui apresentado, podem ser também utilizadas para complementar as avaliações, mas isso deve ser feito, entendo eu, de forma livre, pois nem todos os alunos têm inclinações para produzir análises literárias.

Não recomendo para realizar as avaliações, a interpretação de textos propriamente literários pela razão de que são, em sua essência, plurissignificativos.

Chamo, por fim, a atenção de quem leu este texto até aqui para o fato, que julgo ser de extrema importância, de que minha proposta de ensino está fortemente assentada numa concepção de arte literária que a considera um evento, um fenômeno intuitivo, ou seja, considera que o aspecto propriamente artístico dos textos deriva dos recursos que o autor utiliza para atrair a atenção do leitor para a *forma* do que está sendo escrito e não para o seu *conteúdo*, daí eu ter dito que em Machado de Assis, o literário se encontra, pelo menos em parte, na tentativa de o autor pôr em destaque o ritmo que os trechos dissertativos irônicos, intercalados às poucas descrições e as narrações, imprimem às suas narrativas.

Não penso que a fruição da *forma* deva ser teoricamente explicada ao aluno de ensino médio, pois teorizar sobre ela é algo muitas vezes difícil, mas se ela não lhe deve ser teoricamente ensinada, deve ser entendida pelo professor de literatura, que tem por obrigação primeira escolher textos de elaboração esteticamente consistente para pôr os alunos em contato direto com ela, a *forma*. Esse contacto lhes proporcionará um aprendizado intuitivo, ou seja, os alunos não a entenderão, eles a perceberão.

Há estudiosos de ensino da literatura que acham não ser possível ensinar o aspecto artístico da literatura nas escolas de nível médio. Eu discordo deles. A intuição é também uma maneira de captar a realidade, só que fora do plano discursivo e racional, e essa captação será tanto maior quanto mais evidente for o nível criativo do texto artístico selecionado pelo professor.

Os alunos dos cursos de Letras, portanto, precisam aprender a ler literatura e gostar de ler literatura se desejarem ser professores de literatura.

Por tudo o que foi dito, mantenho ainda hoje a firme convicção de que o ensino da literatura não pode ser entregue nas mãos de quem não tem curiosidade estética, filosófica, cultural e histórico-sociológica, de que ele não deve ser atrelado, em hipótese nenhuma, ao ensino dos fatos da língua e da produção textual de textos práticos e cotidianos, exigindo um profissional com perfil de professor de artes, e lamento, profundissimamente, que o gerenciamento deste ensino dependa das decisões de pessoas que não têm preparo suficiente para entender sua importância e especificidades.

REFERÊNCIAS

- ALONSO JUNIOR, Wenceslau Otero. *O Ensino da Literatura*. In *Revista Ribanceira*, V.1, N.1, jul.-dez./2013. Belém-Pará: EDUEPA, 2014.
- BARTHES, Roland. *Escritores e Escreventes*. In *Ensaios Críticos*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CROCE, Benedetto. *Breviário de estética – Aesthetica in nuce*. São Paulo: Ática, 2001.
- DURÃO, Fábio Akcelrud e CECHINEL, André. *Ensinando Literatura – A sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola, 2022.
- FOCAULT, Charles. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GENETTE, Gerard. *Figuras II*. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.
- GUERRA, Gregório de Matos. *Sonetos*. RGS: L&PM, 1996.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- LUKÁCS, Georg. *Ensaios sobre literatura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: introdução a problemática da literatura*. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica da Literatura*. São Paulo: Ateliê, 2004.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.

REFLEXÕES SOBRE ENSINO E PESQUISA LINGUÍSTICA: OUTROS CONTEXTOS SOCIAIS, OUTRAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Eliete de Jesus Bararuá Solano¹

O ato de ensinar, que no meu refletir é dicotômico com o de aprender, tem sofrido na trajetória da educação escolar brasileira inúmeras reflexões, modificações, transformações, em virtude dos contextos sociais, históricos e políticos, vivenciados por seus educadores – indígenas, portugueses, africanos, imigrantes.

Em se tratando de ensino (aprendizagem) e pesquisas de línguas (língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de sinais, línguas de contato, língua de acolhimento, línguas estrangeiras/literatura portuguesa, brasileira, amazônica, indígena etc.) torna-se imprescindível considerar, os grupos sociais existentes (grupos indígenas, negros, quilombolas, do campo, ribeirinhos, imigrantes, semi-isolados e isolados) produtores de linguagens e culturas, que já começaram movimentos sócio-históricos em busca de práticas linguísticas, que sejam condizentes com seus projetos de vida e de existência, isto é, com seus projetos políticos e pedagógicos. Dito de outro modo, é necessário validar a relação indissociável entre **língua, cultura, identidade e povo**, conforme já foi dito por Antunes (2009:33), ao ressaltar que é urgente *considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão.*

Desse modo, torna-se urgente refletirmos, como futuros educadores/pesquisadores ou como educadores/pesquisadores atuantes, sobre que ensino de línguas queremos, ou melhor, que “aulas” de linguagens (para usar um termo prático) queremos ministrar?? aulas que se dizem

¹ Doutora em Linguística (UNB) e pesquisadora associada ao Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI/UNB). Docente efetiva do Curso de Letras e dos Cursos de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas; e de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena -Universidade do Estado do Pará-UEPA. E-mail: elietesolano@uepa.br

sociolinguística, mas que não valorizam as diversas variedades, nem pesquisam suas mudanças e seus contextos? Aulas que não reconhecem seus interlocutores, seus usos e anseios, sua cultura e seus saberes? Aulas que se dizem interdisciplinares e interculturais sem convicção da relevância e da implementação pragmática dessas abordagens? Ou aulas “vivas”, que se efetivam em ações concretas na vida dos educandos, como práticas sociais transformadoras de melhorias, conscientizadoras de situações político-sociais, formadoras de cidadãos?

É lícito que todas essas inquietações perpassam pelas nossas atuais concepções de ensino de língua e pela formação que desejamos para nossos alunos, por meio delas. Antunes (2009, p. 35-37) discute 4 concepções de língua que penso fundamentais citá-las aqui: **“a língua é uma atividade funcional; há reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura; a língua é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais ou usos sociais; a língua-em-função**, que só ocorre sob a forma de atividade social (interação e intervenção humana).

Essas concepções nos demonstram *o quanto poderemos* contribuir para a formação mais integral e participativa do discente-cidadão, comunicativamente competente no âmbito dos usos da escrita e da fala, capaz de discutir seus aportes linguísticos e literários e modificar as realidades sociais, além de gerenciar os saberes educacionais e culturais; *e o quanto avançaríamos* no combate ao preconceito linguístico ao **implementarmos um ensino de língua que reconheça, pesquise, valorize os estudos de plurilinguismo no Brasil**, de modo especial aqui no Estado do Pará, **o estudo das línguas indígenas**, que resiste, de forma resiliente e bravamente, a tantos descasos e agressões.

Tenho consciência crítica, de que o que estou a falar, neste momento, não são novidades no âmbito de cursos de Licenciatura em Letras ou nos cursos de Formação de Professores, mas reafirmam questões relevantes para docentes/pesquisadores que irão atuar **nos outros contextos sociais (índigenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades)** que estão postos, (digo outros contextos e não novos, porque já existentes, encontravam-se, (e infelizmente parte deles ainda se encontram) no

espaço dos invisibilizados pelas classes sociais dominantes e já muito bem referendadas nos regimentos oficiais de educação, que reconhecem, no ensino de línguas/literaturas, questões de interculturalidade, interdisciplinaridade e diversidade linguístico-cultural, conforme o referendado no documento – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa a um ensino ético e respeite a alteridade dos povos e as suas significativas culturas:

(...) imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta (de Língua Portuguesa) considera, como uma de suas premissas, **a diversidade cultural**. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, **é importante contemplar** o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BRASIL, 2017, p. 70)

Aproveito essa afirmação que põe em foco a questão da **diversidade cultural** para questionar o quê, em **nossos ensinamentos de línguas e literaturas, de pesquisas universitárias** temos buscado conhecer, discutir, pesquisar *in lócus* e em colaboração com seus autores/produtores sobre os outros contextos sociolinguísticos no Estado do Pará? – por exemplos, sobre: língua e literatura indígena? Léxico e cultura dos afro-brasileiros, dos grupos quilombolas? Línguas de sinais e suas variedades em populações indígenas? Português falado pelos indígenas? Narrativas orais e modos de ser, viver e fazer dos indígenas, das populações dos campos, das ilhas, dos ribeirinhos, dos negros, dos sem-terra? O contato do português com as línguas dos imigrantes, como o japonês, ou de povos que saem de seus países em busca de ajuda, como os Warao? ...etc citei aqui o mínimo de questões a serem pesquisadas, de um mar linguístico sem fronteiras.

Meus estudos/pesquisas linguísticas desde 2002, de forma especial, cito o ano de 2006 (ano mais relevante quando morei 4 meses com o povo Aaraweté) e minhas atuações docentes no ensino de Língua Portuguesa (LP) e Língua Indígena (LI), no campo da Educação Escolar Indígena e das Licenciaturas Interculturais Indígenas, que foram iniciadas no Pará em 2012, na UEPA, me fazem refletir sobre outras práticas linguísticas, mais interdisciplinares e interculturais, na área de linguagem e artes, na esferas de ensino, pesquisa e extensão.

Ressalvo quanto ao **termo “intercultural”**² que, geralmente é pensado, como referência ao fato de duas ou mais culturas estarem se relacionando de alguma forma; o que é simplista demais para a dimensão epistemológica do termo. Esse pensamento superficial desencadeará outros que levarão à ideia de que o caráter intercultural existe quando se tem o trabalho de professores não-indígenas e indígenas trabalhando lado a lado em sala de aula ou quando o prédio da escola contém características arquitetônicas indígenas e ocidentais, ao mesmo tempo. (cf. PAULA, 1999).

A educação intercultural está muito além desses pensamentos equivocados. Ela inclui a ideia do intercâmbio entre ciência e saberes locais, da **interdependência entre teoria e prática socioculturais**, da interaprendizagem, da negociação com equidade entre pessoas de culturas diferentes, baseada no princípio fundamental do diálogo e do **respeito**.

Atualmente, seus autores indígenas não permitem mais serem tratados como objetos de estudo e de pesquisa, mas sim como **autores, pesquisadores, gestores e colaboradores**. Dessa forma as relações de trabalho de educadores no processo ensino-aprendizagem e de área de pesquisa linguística (foco de nossa temática) são de trabalhos feitos **pelos** professores indígenas, **como** autores/pesquisadores indígenas e **como** colaboradores em pesquisas, não mais **para** ou **sobre** os professores indígenas.

Talvez o melhor entendimento sobre o que seja interculturalidade, em termos práticos, no âmbito do ensino-aprendizagem de Línguas e Literaturas em outros contextos, seja dado quando se observa **as**

² Neste texto retomo e amplio várias ideias do texto de Solano e Felix (2014) publicado A Palavra ² Bragança – PA “Número 6” p. 66-73. julho-dezembro/2014. ISSN-2358-0526

metodologias e práticas linguísticas diferenciadas que são/serão usadas no processo de ensino aprendizagem, tanto no que se refere ao professor não-indígena e seu discente indígena (no caso das licenciaturas interculturais), quanto ao professor-indígena e seus discentes também indígenas (educação de ensino médio nas aldeias).

Para a reflexão sobre metodologias e práticas linguísticas no ensino da licenciatura intercultural indígena, discutiremos, primeiramente, o processo ensino-aprendizagem do professor não-indígena e o discente indígena. A observação da experiência de licenciaturas interculturais já desenvolvidas ou ainda em desenvolvimento na sociedade brasileira mostram que:

— os professores/pesquisadores (não-indígenas) que irão atuar nas licenciaturas devem, por meio de rodas de conversas, grupo de discussões temáticas, fóruns, seminários, especializações etc., *apropriarem-se de conhecimentos antropológicos, linguísticos, econômicos, políticos, sociológicos, filosóficos, culturais ... dos grupos indígenas com os quais irão relacionar-se nas licenciaturas*. Essa preparação é necessária, quando se observa que, em grande parte, os eixos temáticos são pautados na **diversidade** e na **sustentabilidade**, das sociedades indígenas (eixos: realidade socioambiental, escola indígena e seus sujeitos, as múltiplas linguagens; identidade, autonomia, alteridade). Como orientar/discutir projetos de ensino, pesquisa e extensão para os grupos étnicos envolvidos no processo de licenciatura, desconhecendo os contextos culturais, linguísticos, políticos, econômicos, os PPP das escolas, as políticas linguísticas e os relacionamentos cotidianos dessas sociedades com a não-indígena? De forma mais atual, como propor uma política linguística ou novos estudos sociolinguísticos dos povos indígenas a partir dos impactos sofridos pela pandemia da Covid 19?

— É preciso conhecer (e respeitar) o mundo biossocial, cultural, imaginário do discente-indígena para que se possa dialogar pelas diferentes formas de conhecimentos científicos. Por exemplo: na maioria das sociedades indígenas, os saberes não são compartimentados, por áreas como matemática, história, saúde, natureza, artefatos...não são aprendidos por partes isoladas...mais são inter-relacionados, dentro de uma visão de mundo ampla e circular.

— É fundamental conhecer e aprender a boa maneira de ser e viver dos povos indígenas, ou seja, seu modo de viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos **leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade**, conforme Fleuri (2017) ressalva em seu artigo sobre aprender com os povos indígenas. Isso fica nítido na fala do índio Apinajé – Júlio Kamer aluno do Curso de Licenciatura Intercultural de Goiás – em seu trabalho sobre matriz curricular

“professora, não entendi bem como elaborar uma matriz curricular de base transdisciplinar, mas compreendi que transdisciplinaridade é uma pedagogia bem próxima da que **nossos velhos usam quando estão ensinando os jovens. Eles nunca ensinam uma coisa só, uma palavra só, pois nada está só no mundo**. Eles sempre nos ensinam toda nossa sabedoria por meio de nossa língua. Ensinam também por meio de nossa língua a sabedoria dos outros (PIMENTEL DA SILVA, 2010:13).

— Torna-se necessário que **os professores/pesquisadores não indígenas** centrem seus métodos e práticas de ensino aprendizagem nos princípios pedagógicos, dos povos indígenas/adotados pelas licenciaturas, que geralmente são: **transdisciplinaridade e interculturalidade**. Desse modo, os professores não indígenas organizarão as diferentes áreas do conhecimento científico de forma a relacionar uma com a outra, sem separar, por exemplo, português de matemática, língua de história, literatura de arte, ou seja, nessa concepção a transdisciplinaridade e a interculturalidade acontecerão normalmente. Essa prática produzirá também uma não separação entre o conhecimento produzido pelos indígenas daqueles considerados universais, a pesquisa dos processos de ensino. Como sabemos, na prática, nosso conhecimento é interligado (cf. Pimentel da Silva e Rocha, 2008).

Afirmam Pimentel da Silva e Rocha (2008:04) que

“Só há transdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem

necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo”.

Verifica-se que o trabalho docente em outros contextos, de modo exemplificativo nas licenciaturas interculturais indígenas, **requer uma mudança de postura teórico-prática (ou seja, reflexão sobre o ser e ensinar colonial)**, de uma reavaliação do ato de ensino, como ensinar, de que forma ensinar, para quem ensinar e por que razão ensinar, motivadas e **discutidas**, a partir do contato com uma determinada realidade indígena. É com espírito de reavaliação, mudança, adequação e criatividade, que os professores/pesquisadores não-indígenas discutirão com seus discentes-indígenas sobre as infinitas questões teórico-metodológicas que se mostrarem relevantes durante a realização do curso.

Conforme afirma Antunes (2009, p. 40-43)

quanto ao ensino de línguas, entre tais prioridades, esta seria, sem dúvidas, a implantação séria e consistente de um programa de ensino que leve, bem amplamente, a uma **educação linguística**, o que significa um programa de revisão de conceitos, de alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos. (...) com grande destaque para a literatura. (...) estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade da descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas.

No que concerne aos **discentes/pesquisadores-indígenas, professores nas suas aldeias**, (com seus discentes indígenas de ensino médio), as metodologias e práticas linguísticas diferenciadas sempre foram motivos de grandes reflexões na trajetória da educação indígena. Sabe-se que, no início do processo educacional nas áreas indígenas, não se consideravam aspectos de interculturalidade, o modelo implantado pelo governo tinha como intenção a assimilação dos **indígenas** à “comunhão nacional”, conseqüentemente a escola deveria ser um dos instrumentos

dessa integração, e essa perspectiva **estaria, inevitavelmente, presente nos currículos, dos modelos aplicados nas escolas da sociedade majoritária** (cf. PAULA, 2000:77).

O depoimento de Gersem dos Santos Luciano (1996), atualmente professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília-UNB demonstra o quanto às populações indígenas sofreram com as escolas “dos brancos” e o quanto a luta por uma educação diferenciada veio contribuir para a valorização de uma educação indígena organizada com base nos interesses e necessidades das comunidades indígenas, visando ao exercício indígena da autonomia.

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra³

Superadas as imposições de uma educação como um padrão único e universal, mesmo que decorrente de “misturas culturais”, as licenciaturas interculturais buscam assessorar os professores/pesquisadores indígenas na construção de uma proposta educacional, com base em pesquisas linguísticas, antropológicas, sociológicas e culturais, que reconheçam e respeitem às diferenças existentes entre as populações brasileiras.

Tais diferenças também se mostram presentes nas práticas docentes dos professores indígenas quando enfatizam, em suas escolas e nos cursos de licenciatura, **a necessidade de material didático próprio** e, mais do que isso, o que já se apresenta para eles como um desafio, a necessidade, cada vez mais urgente, da **implementação de currículos diferenciados, que abordem o caráter político e social**. Para os professores indígenas, as escolas para serem realmente indígenas, devem ensinar elementos das próprias culturas e mais os conhecimentos da sociedade envolvida. Isso demonstra a luta pela construção da identidade da educação indígena.

³O depoimento consta no *Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)*, São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

As licenciaturas interculturais pretendem dar possibilidades ao discente/pesquisador-**indígena** de não ser apenas um especialista, mas um profissional capaz de gerenciar e assessorar sua comunidade, de forma a lidar com os conhecimentos específicos de forma plural. Relevante torna-se o fato de o professor ter condições de colocar, efetivamente, a escola a serviço de sua comunidade, contribuindo com o desenvolvimento dos projetos (de ensino, pesquisa e extensão) que proporcionem melhorias de vida.

Para finalizar nossa discussão sobre o ensino e pesquisa de línguas no contexto das licenciaturas interculturais indígenas, que nesta fala focalizamos como exemplo, pensemos que: a realidade cultural e a diversidade linguística que caracterizam o Brasil indígena e não indígena propõem o desenvolvimento de atitudes e **práticas linguísticas diferentes**, que passam não apenas pelo reconhecimento do outro, mas também pela aceitação e pelo respeito à diferença com o intuito de se superar os conflitos permanentes que surgem com base nos contatos de interação e convivência de grupos linguísticos e culturalmente distintos.

Pensemos também, segundo as palavras de Sobral (2011, p. 24) que:

As necessidades do ensino de línguas não podem determinar a pesquisa, nem pode esta submeter o ensino às suas. **Pesquisa e ensino devem estar integrados a tal ponto que se possa mudar numa conjuntura os objetivos e mesmo o formato da pesquisa a fim de atender a novas necessidades percebidas no ensino**, assim como ajudar as fontes de ensino a fim de explorar possibilidades advindas da pesquisa.

Infelizmente, embora a reflexão sobre metodologias e práticas linguísticas diferenciadas seja importante para uma licenciatura intercultural que objetive atender aos anseios específicos das populações indígenas, concordo com Freire e Shor (2011, p. 65) quando afirmam que:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algu-

mas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. **A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade**".

Que relação diferente seria essa? A relação de desconstruir os processos e princípios coloniais e em **promover a construção de modos não coloniais de ser e viver**, bem como de **poder e saber**. Decolonializar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais (cf. FLEURI, 2021, pg. 24)

Relembro que Paulo Freire (1997), em suas atuações e produções escritas, já estabelecia como ponto radical e politicamente avançado de luta: a valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidades e matrizes culturais e intelectuais dos povos, em contraposição à ideia de que uns teriam que ser inferiorizados como forma de garantir o domínio de outros.

Enfim, diante de todos os argumentos aqui discutidos, já não se pode continuar a pensar que o ensino e pesquisa de línguas ou a educação, realizada em outros contextos, como o indígena aqui pontuado, é problemática, pobre ou sem solução; ou dito de outra forma, **que há um problema na educação diferenciada**, mas que, de acordo com Meliá (2000), o que há é uma solução indígena ao problema da educação. É por isso que ele afirma que “a educação indígena (ou de outros grupos sociais, acréscimo meu) não é a mão estendida à espera de uma esmola. *É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos.* (p. 16)”.

Essa afirmação nos mostra o quanto a sociedade acadêmica, de forma específica os Cursos de Licenciaturas, ainda tem que refletir, discutir, compartilhar, repensar **sobre**:

- **o ensino e pesquisa linguística centrados em uma educação linguística** – preocupada com a formação do aluno-cidadão, que respeite e valorize a pluralidade linguística, estampada na diversidade de falares nos diversos contextos nacionais, a

fim de superar todo e qualquer preconceito linguístico, cultural e social;

- Práticas e políticas linguísticas, que sejam condizentes com os projetos de vida e de existência, projetos do ser e do bem viver, isto é, com os projetos políticos e pedagógicos dos povos.

Para finalizar, é necessário refletir o quanto o ensino pode estar acompanhado de ato de pesquisas, como ações complementares, que se revestem de uma responsabilidade social, na medida em que buscam reverter seus achados e benefícios para atender às necessidades sociais encontradas nos complexos grupos populacionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 20 maio 17.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. In Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 26 n. 62/1 p. 277-294 maio/ago. 2017.

_____. Educação e decolonialidade: aprender com os povos originários. In Aprendizagens, Experiências, Sensibilidades e Resistências. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Instituto NUTES de Educação, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MELIÁ, Bartomeu, (2000). Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade. *Cadernos Cedes*, nº 49, p. 11-17.

PAULA, Eunice Dias de, (2000). A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, nº 49, p. 76-91.

PIMENTEL DA SILVA, M.S. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue. Goiânia: PUC, 2010.

PIMENTEL DA SILVA, M.S e ROCHA, LM. Educação bilíngue intercultural entre os povos indígenas brasileiros, 2008.

SOBRAL, Adail. Língua nacional, gramática, variação: algumas implicações para o ensino de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Pereira (org.). *Linguística Aplicada: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Coleção: *Novas perspectivas em Linguística Aplicada*, vol. 13 Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

PROJETO #MALALASLÊ: INCENTIVO À LEITURA E DIVULGAÇÃO DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NA CONTEMPORANEIDADE

Cristiane de Mesquita Alves¹

INTRODUÇÃO

Construir e desconstruir nomes ou sistemas de identidade feminina. Esta é uma via trilhada pelas mulheres que escrevem no Brasil. E pode ser um possível caminho para se ler a produção cultural literária feita por mulheres no Brasil. (GOTLIB,1999, p. 01).

A literatura ao longo dos últimos séculos, sobretudo do XIX em diante, vem se tornando um espaço de produção do conhecimento, no qual as mulheres puderam e podem manifestar seu pensamento e seu lugar no mundo, a partir de seu ponto de vista apresentado pelas suas vivências, experiências, desejos, memórias e perspectivas de vida pública e privada no decorrer da elaboração, publicação e divulgação do texto literário. Isso graças ao avanço dos estudos feministas desenvolvidos pelas diferentes correntes da crítica literária feminista.

Nesse caminho, a literatura feminina no Brasil e na América Latina como um todo, torna-se ainda um campo fértil de investigação, que vem contribuindo por meio de um diálogo interliterário e multidisciplinar, para estender os resultados de pesquisa no âmbito das ciências das linguagens e humanas.

Assim, na mudança de parâmetro social e literário de quem escreve sobre a mulher e para a mulher, distinta de uma autoria tradicionalmente masculina, a mulher como autora de suas próprias obras e a valorização de sua representatividade e identidade feministas – como um ato político, filosófico e social – cada vez mais, marca a literatura feminina na contemporaneidade.

¹ Profa. Dra. Adjunta II do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (ILC/UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa *Mulheres Amazônicas e Latino-americanas na Literatura e nas Artes* (MALALAS-UFPA/CNPq).

Diante disso, o grupo de pesquisa *Mulheres Amazônidas e Latino-americanas na Literatura e nas Artes* (MALALAS-UFPA/CNPq) vinculado à Universidade Federal do Pará – Campus Belém, vem buscando fomentar atividades de leituras que visam à ampliação desses estudos em torno da visibilidade e divulgação da literatura produzida por mulheres na contemporaneidade pelo projeto de leituras intitulado *#malalaslê*.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar este projeto, como uma das ações do MALALAS o que ele é, como ele acontece, seu propósito e resultados. Para isso, a primeira parte desta escrita será destinada à apresentação do projeto, entrelaçando discursos de teóricas do feminismo que contribuem para a argumentação levantada neste trabalho sobre a literatura de autoria feminina; na segunda parte, direciona-se à conclusão, seguida da relação de referências que foram empregadas no corpo desta pesquisa.

AS LEITURAS LITERÁRIAS DE AUTORIA DE MULHERES LIDAS NO PROJETO

O projeto *#malalaslê* é uma das atividades desenvolvidas pelo MALALAS. De modo geral, o MALALAS é um grupo que objetiva “catalogar memórias e saberes de mulheres em todo o seu feminismo plural, numa perspectiva de feminismo e inclusão” (ALVES, 2023, p. 1). Como uma das tarefas, o *#malalaslê* é o catálogo de leituras indicado pelos participantes do grupo de pesquisa, no início de cada semestre, com uma leitura a cada mês. Além das leituras serem realizadas pelos membros do grupo de pesquisa, também a relação de leituras é compartilhada com o público pelo perfil do grupo na rede social do Instagram: @malalasuufpa, sob orientação das hashtags: #malalaslê, #literaturadeautoriafeminina, #literaturademulheres, #literaturafeminismo, #literaturaeinclusão e outras.

Abaixo, estão os dois posts publicados no Instagram do grupo de pesquisa com as indicações dos livros que iriam ser lidos no decorrer do ano de 2023, ano em que a ação *#malalaslê* foi iniciada:

#MALALASLÊ

Ciclo de Leituras

MALALAS

malalas:

| | |
|-----------|--|
| Janeiro | CORTEZÃO, M; CACAU, P. (Orgs). I Tomo das Bruxas: do ventre à vida. 1ª ed. Juiz de fora, MG: Editora Siano, 2022. (LINK NA BIO) |
| Fevereiro | AMPUERO, M. F. Rinha de galos (Pelea de gallos). Trad. Sílvia Massimini Felix. Belo Horizonte: MG: Editora Moinhos, 2021 (LINK NA BIO) |
| Março | POTIGUARA, E; RATTON, V. (Orgs). Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade: Mulherio das Letras Indígena. 1ª ed. Guarujá, SP Amaro, 2022. (LINK NA BIO) |
| Abril | MALCHER, M. Flor de gume. 1ª ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. (LINK DA EDITORA NA BIO) |
| Maião | CÁRDENAS, T. Cartas para a minha mãe (Cartas a mi mamá). Trad. Eliana Aguilar. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. (LINK NA BIO) |
| Junho | SILVA, C. D. Sobre-viventes. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. (LINK DA EDITORA NA BIO) |

CICLO DE LEITURAS

#malalaslê

MALALAS falem

#MALALASLÊ

Ciclo de Leituras

MALALAS

malalas: 2023.2

| | |
|----------|--|
| Julho | ALLENDE, Isabel. Contos de Eva Luna. (Tradução de Rosemary Moraes) 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022. (LINK NA BIO) |
| Agosto | RIBEIRO, Giselle. ABCdário Erótico — Terceiro livro da trilogia. Paraná: Toma aí um poema, 2022. (LINK NA BIO) |
| Setembro | CORTEZÃO, Marta. Meu silêncio lambe tua orelha. Paraná: Toma aí um poema, 2023. (LINK NA BIO) |
| Outubro | ALVES, Cristiane de Mesquita. Riscos de Mulher. 1ª ed. São Paulo: Editora Todas as Musas, 2021. (LINK DA EDITORA NA BIO) |
| Novembro | QUEIROZ, Rita. Velas ao vento. São Paulo: Penalux, 2020. (LINK NA BIO) |
| Dezembro | Culminância |

CICLO DE LEITURAS

#malalaslê

MALALAS falem

Fonte: Instagram do @malalasuفا (2023).

Com essa ação, paralela às leituras de textos acadêmicos, participação em eventos e nas reuniões quinzenais do grupo de pesquisa, procurou-se estimular mais ainda os (as) participantes do grupo de

pesquisa – formado em sua maior parte por alunos (as) da graduação – a ter um contato maior com a leitura de obras escritas por mulheres; concomitante a isso, compartilhar essas leituras com o grande público, seguidores do MALALAS no Instagram. Até o momento desta escrita, o perfil do grupo contava com 611 seguidores.² A iniciativa partiu da premissa do grupo de pesquisa em compreender que o texto literário de autoria feminina:

é o palco onde diversos papéis do eu podem se encenar, libertos do rígido controle da censura e da lógica, para serem vivenciados, com a carga de temor e gozo que provocam. Podem travestir, mudando de vestes e máscaras, como se fossem externos ao sujeito leitor, imerso na ilusão que lhe permite negá-los e desconhecê-los, como se eles lhe fossem estranhos, não o sendo. (BRANDÃO, 2006, p. 36).

Além disso, a mulher – tratada como representatividade nos textos literários por elas mesmas, desmistifica a versão de muitas autorias masculinas, já pensadas para elas, como sendo fantasmas do mal, imaginários que as perseguem tanto nas leituras ficcionais, quanto em estereótipos sociais propagados no decurso da História. Essa mulher, como autora, que procura demonstrar pelo texto literário as condições de vida das mulheres nos séculos passados, ou mulheres recolhidas entre quatro paredes, sem acesso à educação ou a uma vida social e política não é uma busca recente, como pontua Duarte (1990). Para ela:

A surpresa fica mais por conta das que, apesar de tudo e todos, superaram os obstáculos e desafiaram a ordem patriarcal que as restringia à esfera privada, publicando textos ainda que anonimamente ou sob pseudônimos masculinos, como estratégia de contornar os preconceitos sexistas no campo da recepção e da crítica literária. (DUARTE, 1990, p. 19).

As mulheres conseguiram (re) significar sua (re) existência mesmo nos contextos sociais moldados e controlados pelo patriarcado. Neste cenário, Gotlib (1999, p. 06) destaca que é primordial se pensar a ausência da mulher no registro, feito por homens, de produções literárias ao

² O MALALAS criou seu perfil no Instagram no dia 22 de fevereiro de 2022, com a primeira publicação do Slogan do Grupo de pesquisa e apresentação de seus membros.

longo da história da literatura, “no campo social das atividades artísticas, detectando preconceitos que norteiam o comportamento da mulher no Brasil”, só assim, a historiografia da literatura poderá (re) desenhar a existência das mulheres nas épocas em que suas obras foram apagadas e esquecidas.

Além disso, há um diálogo de textos e leituras sociais que permitem considerar a literatura como uma produção simbólica, cultural, que não existe só no registro do imaginário do autor (BRANDÃO, 2006), mas também no imaginário da autora.

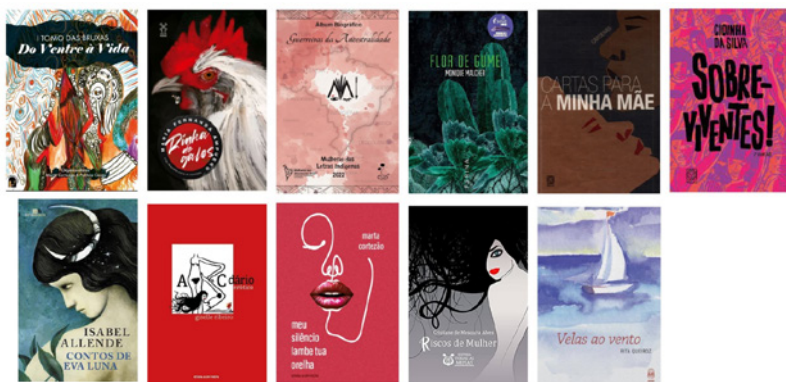
A literatura produzida por mulheres pode ser considerada como um grande corpo estruturado, dentro e fora de uma mesma sociedade ou nacionalidade. “Aqui o conceito de autoria é pensado de diversa maneira, pois não se conta apenas o discurso exclusivo do autor” (BRANDÃO, 2006, p. 29). Esse discurso deve ser ampliado e inserido como um lugar de pertencimento de outros discursos a partir de seu lugar no mundo. O discurso literário é um produto familiar e social. Não pode partir do estatuto simbólico apenas do olhar masculino, como ocorreu majoritariamente em diferentes contextos socioculturais. Desse modo,

uma crítica literária de perspectiva feminista, apoiada em postulados como o da “participação consciente” e preocupada em encaminhar sua argumentação na defesa dos interesses da mulher, pretende a abolição dos estereótipos sexuais socioculturais, alguns considerados “naturais e imutáveis”, bem como denunciar os preconceitos existentes num texto e apreender as imagens e símbolos associados ao signo mulher. (DUARTE, 1990, p. 20, grifos da autora).

Embora, a crítica feminista tenha se desenvolvido, com mais vigor, na segunda metade do século XX, ela alcançou grandes resultados como a recuperação de obras escritas por mulheres, mantidas no esquecimento pelo patriarcado, valorizou os estudos que buscaram a experiência da mulher, do estilo, da temática, da diversidade da voz feminina presente em suas obras. (Re) significou o que representa a presença da mulher na literatura e o que a literatura representa para a construção da identidade feminista para a autora.

A literatura não é para as mulheres uma simples transgressão das leis que lhes proibiam ao acesso à criação artística. Foi, muito mais do que isso, um território liberado, clandestino. Saída secreta da clausura da linguagem e de um pensamento masculino que as pensava e descrevia in absentia. Apenas desabafo? Não, a literatura feminina é mais um registro escrito do inconformismo da mulher àquelas leis. É, como um palimpsesto, a reescritura da produção literária masculina, mas sob o ponto de vista feminino. (FREITAS, 2002, p. 119).

Por este ponto de vista feminino, o *#malalaslê* selecionou onze (11) livros – todos de autoria feminina contemporânea – para buscar aprender e compreender o pensamento e o processo de criação e o registro do que é ser mulher, pela escrita delas. Para esta seleção, no ano de 2023, os livros lidos e indicados ao público para leitura foram:



Em janeiro de 2023, a leitura iniciou com “*I Tomo das Bruxas – do ventre à vida*”, uma coletânea de poesias de autoras de todo o Brasil, reunida e organizada pelas ativistas culturais e poetas Marta Cortezão e Patrícia Cacau (2022) – idealizadoras do Coletivo feminino: Enluaradas. O livro é formado por poesias que retratam um caleidoscópio de temas em torno do universo feminino, como ancestralidade, sororidade, sexualidade, maternidade, trabalho, identidade etc.

Fevereiro de 2023 ficou com “*Rimba de galo*” escrito pela equatoriana Maria Fernanda Ampuero (2021). O livro é formado por contos, em que há personagens mulheres e meninas que assistem a filmes de terror

para se acostumar a lidar com monstros; há uma denúncia à violência contra as mulheres nessas narrativas, à desigualdade social no Equador e na América Latina. Ampuero aborda as relações de poder que são reproduzidas no lar.

Em março de 2023, o grupo se dedicou a leitura do livro “*Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade*” que reúne poesias de escritoras de Literatura feminina indígena, organizado pelas escritoras: Eva Potiguara e Vanessa Ratton (2022). É um livro composto só de obras selecionadas de mulheres indígenas que descrevem em versos e prosas a luta pela identidade e manutenção dos valores ancestrais das mulheres, sua relação com a natureza, o trabalho e a sociedade.

Em abril de 2023, a leitura ficou sobre as narrativas de *Flor de Gume* da escritora paraense e ganhadora do Prêmio Jabuti Contos – 2021: Monique Malcher (2021). A autora apresenta várias narrativas que rememoram a infância, a sabedoria e a tradição de mulheres, passando pelas gerações de meninas, mães e avós em um tecido memorialístico que entrelaça saudosismo, lutas e resistências de mulheres que vivem e viveram na região amazônica marcada pelas desigualdades sociais.

Em maio de 2023, “*Cartas para mi mamá*”, tradução brasileira de *Cartas para a minha mãe* da escritora cubana Teresa Cárdenas (2020), foi a leitura escolhida. O livro é formado por várias cartas de uma menina que escreve para sua mãe morta. Pelas correspondências, os leitores (as) ficam sabendo que a menina teve que ir morar com a tia e as primas, que não gostam dela. A menina negra – protagonista das cartas – narrativas compartilha a dor sofrida em grande parte de sua vida, pela morte da mãe e dos enfrentamentos dos preconceitos dos outros contra ela, por ela ser uma pessoa negra. Este livro ao final demonstra como a menina se tornou uma mulher forte e resistente e soube, depois de muitas lutas, lidar com perdas irreparáveis, além de aprender o poder restaurador do amor e do autorrespeito.

Em junho de 2023, a leitura foi de “*Sobre-viventes*” da escritora Cidinha da Silva (2016). Livro de crônicas que traz grandes reflexões sobre situações de racismo e discriminação racial de modo crítico e pontual. As crônicas narram revoltas cheias de reflexão. Os textos desconstruem estereótipos maldosos contra as pessoas negras. São histórias que narram situações de vidas, dificuldades e desigualdades sociais. Por outro

lado, Cidinha da Silva leva o leitor (a) a um grande aprendizado sobre o respeito à diferença, tornando as histórias de temas tão duros como o racismo em finais de aprendizado e esperança de que tudo isso de ruim pode mudar, com a mudança de comportamento das pessoas também.

Em julho de 2023, a leitura realizada foi acerca dos “*Contos de Eva Luna*” da autora que nasceu no Peru, mas que viveu muitos anos nos Chile, tornando-se grande referência da literatura chilena e internacional: Isabel Allende (2022). O livro é repleto de passagens que caracterizam o realismo mágico e retrata todo o dom de contadora de histórias latino-americanas que há em Allende. Nesta memorável coletânea, Allende retorna várias das personagens conhecidas dos leitores (as) de suas obras, como se autora estivesse se revisitando para continuar algumas histórias ou detalhar fatos que não foram contados em outros momentos de suas publicações.

Em agosto de 2023, leu-se “*ABCdário Erótico*” da escritora paraense Giselle Ribeiro (2022). O livro corresponde a uma parte da trilogia publicada por ela. Composto por poemas eróticos, ABCdário apresenta ao leitor (a) versos vivos que narram as partes do corpo sem pudor. Há uma compreensão impecável sobre a experiência do prazer corporal associado às deusas, aos anjos e aos demônios que (re) significam a metáfora do amor e os outros sentimentos e sentidos em diálogo com a representação, sem medo, do conhecimento do corpo e como ele é identificado como um espaço de prazer.

Em setembro de 2023, o grupo se dedicou a ler “*Meu silêncio lambe tua orelha*” da escritora amazonense Marta Cortezão (2023). O livro faz referência ao universo feminino numa vasta dimensão de assuntos, e uma criatividade peculiar de Cortezão em unir criação e releituras de outras mulheres, atribuído ao livro um caráter de leitura habitual à leitura acadêmica. A autora usa citações de outras escritoras para deixar o poemário mais informativo, que encanta qualquer leitor (a) e pesquisador (a). Somado a isso, a poeta cria uma cartografia de poemas como se estivesse à beira-rio contando as ondas e as marés, além da explosão da metáfora como um hino que passa cantando em todos os versos do livro. É um livro que sussurra *ao pé do ouvido*.

Outubro de 2023 trouxe ao grupo a leitura do ambíguo e crítico “*Riscos de mulher*”, da escritora e professora que nasceu no Ceará, mas que

vive no Pará desde sua primeira infância, Cristiane de Mesquita Alves (2021). O livro é formado por vários poemas feministas que abordam como temas a infância, a juventude e a velhice das mulheres em diferentes momentos da vida mostrando os aspectos positivos e negativos dos relacionamentos, as violências físicas, psicológicas e simbólicas que as mulheres passam, o preconceito etário, a maternidade que veio e que não veio, a solidão e a solidude, a aceitação da condição física e intelectual e ausência de uma família tradicional.

Em novembro de 2023, a leitura ficou com a beleza e a singeleza do livro da poeta baiana Rita Queiroz (2020): “*Velas ao vento*”. O livro constrói ricas imagens em volta de um universo da mulher, mesclando a concepção poética harmônica das palavras e das rimas, com a natureza e encontro do oceano. É um livro-água, marcado por elementos aquáticos que valorizam o corpo e a alma da mulher em um encontro com o misterioso mundo da água e o misticismo formado entre o corpo da mulher terrena e da mulher circundada pelos símbolos da vela que a leva ao mar.

Essas sínteses contemplam um recorte dos resultados das impressões de leituras realizadas no encontro de culminância do ciclo de leituras #malalaslê. O primeiro realizado em junho de 2023 e o segundo em dezembro de 2023. Nestes encontros, os participantes leem as poesias que mais gostaram dos livros, comentam com outros integrantes que por sua vez, também realizam o mesmo processo, resultando em uma grande socialização de poesias e narrativas, a priori realizadas como leituras individuais, seguida do compartilhamento de saberes e trocas de interpretações diversas com os outros.

Também, nesse processo há um momento curioso: a maioria dos (das) leitores (as) participantes do grupo MALALAS, antes de expor seu ponto de vista e apresentar sua análise interpretativa da poesia ou narrativa, ou simplesmente a leitura do poema, eles e elas destacam algumas características de suas autoras. Como as escritoras ainda estão vivas, a maioria pode ser encontrada em suas redes sociais ou em entrevistas em sites, o que faz com que o acesso a dados delas se tornem possíveis.

Outro aspecto muito importante a destacar é o feedback das autoras no perfil do grupo MALALAS no Instagram. Elas curtem, agradecem a escolha de seus livros indicados para leitura e desejam boa leitura e bons

estudos aos estudantes do grupo. Esta recepção positiva delas contribui de forma grandiosa e incentivadora para que os (as) participantes continuem a ler. Eles e elas enunciam isso nos comentários no momento da socialização. Sentem-se acolhidos (as) pelas mulheres que escrevem os livros que eles e elas estão lendo, que não deixam de ser consideradas pelo grupo como não só escritoras, mas também, como artistas, e esse sentimento de fã, ídolo, acaba por encantar cada um (a) e a se identificar com a literatura produzida por elas e, conseqüentemente, passam a ler outros livros delas.

Isso, sem dúvidas é muito gratificante para o projeto *#malalaslé*, pois valoriza o incentivo à leitura de mais livros produzidos por mulheres, bem como ensina os (as) participantes lições valiosas sobre a vida social a partir do momento em que passam a pensar, a refletir e a mudar também o comportamento para se tornar pessoas mais atenciosas, mais humanas e amorosas, fazendo valer o verdadeiro sentido da leitura do texto literário: a transformação do ser humano, e, lógico, sempre na torcida, para o bem estar social.

CONCLUSÃO

Assim, chegada à reflexão final deste capítulo, pontua-se certas palavras para uma conclusão deste estudo de valorização da literatura de autoria feminina, a partir do incentivo à leitura pelo projeto *#malalaslé*.

O projeto busca desenvolver o gosto pela leitura literária de mulheres levando seus (suas) participantes a entender também a história da condição de ser mulher ao longo de um complexo sistema patriarcal, que no decorrer das épocas, não permitiu que as mulheres publicassem a produção de conhecimento intelectual, para que elas pudessem se manter sob a dominação dos homens.

No momento em que essas mulheres passam a desenterrar suas memórias, abrir suas gavetas e sair do quarto e se direcionarem às ruas em busca de direitos e reivindicar um trabalho, não só ocorre uma profunda mudança na conjuntura social, como também na produção de conhecimento, e o que é mais importante para os movimentos feministas ao longo de toda a evolução destes processos, a mulher inicia uma desconfiguração de ser social, ela começa a se ver como sujeito.

Vendo-se sujeito, a mulher atua sobre o mundo em que vive e essa mudança pode ser observada nas entrelinhas, nos espaços da literatura e das demais artes que serviram como um local ideal para a construção da identidade desse sujeito, tão preso à condição de objeto pelo patriarcalismo.

Também nesses implícitos artísticos, mira-se na (des) construção do velho e do novo homem diante do feminismo e como esse homem, acostumado a sentir apenas um gênero e – ou categoria sexualizada passa a entender o pensamento feminino. Isso pode ser verificado no momento em que se exercita a leitura pelo olhar de uma mulher, por isso, a proposta do *#malalaslê* foi tão provocadora e estimula o grupo a continuar com essa ação.

Logo, diante disso, pensa-se que a ideia incentivadora à leitura de mulheres do projeto, não só do grupo, mas do feedback das autoras e do público pode se tornar um campo profícuo de pesquisas em torno dessas obras, bem como pode contribuir para a desconstrução da categoria sexual patriarcal entre homens e mulheres e construir uma sociedade de valorização do gênero e respeito entre as diferenças sexuais e sociais.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. Contos de Eva Luna. Trad. Rosemary Moraes. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

ALVES, Cristiane de Mesquita. Pesquisas sobre mulheres amazônidas e latino-americanas a partir da produção interliterária de autoria feminina. In: **I Simpósio de Filosofia prática e direito: democracia, feminismo e desigualdades na Amazônia** – 05 e 06 de setembro. Belém: UFPA, 2023.

ALVES, Cristiane de Mesquita. Riscos de Mulher. 1ª ed. São Paulo: Editora Todas as Musas, 2021.

AMPUERO, Maria Fernanda. Rinha de galos. Trad. Silvia Massimini Felix. Belo Horizonte, MG: Editora Moinhos, 2021.

BRANDÃO, Ruth Silviano. **Mulher ao pé da letra**: a personagem feminina na literatura. 2ª ed revista. Belo horizonte: Editora UFMG, 2006.

CÁRDENAS, Teresa. **Cartas para a minha mãe**. Trad. Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

CORTEZÃO, Marta; CACAU, Patrícia (Orgs). I Tomo das Bruxas: do ventre à vida. 1ª ed. Juiz de Fora: MG: Editora Siano, 2022.

CORTEZÃO, Marta. Meu silêncio lambe tua orelha. Paraná: Toma aí um poema, 2023.

DUARTE, Constância Lima. Literatura Feminina e crítica literária. In: **Travessia**. Arquivos / n. 21 (1990): Mulher e Literatura. p. 18-23, 1990. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17198>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FREITAS, Zilda de Oliveira. A literatura de autoria feminina. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia; NASCIMENTO, Nilda Rosendo do. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002. (Coleção Bahianas; 7). p. 115-123.

GOTLIB, Nádia Battella. **A literatura feita por mulheres no Brasil**, 1999. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6526603/mod_resource/content/1/A%20literatura%20feita%20por%20mulheres%20no%20Brasil_N%3%A1dia%20Gotlib.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

MALALAS, @malalasufpa. In: Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/malalasufpa/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

MALCHER, Monique. **Flor de gume**. 1ª ed. São Paulo: Editora Jandaira, 2021.

POTIGUARA, Eva; RATTON, Vanessa (Orgs). **Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade**: Mulherio das Letras Indígena. 1ª ed. Guajará, SP: Amare, 2022.

QUEIROZ, Rita. Velas ao vento. São Paulo: Penalux, 2020.

RIBEIRO, Giselle. ABCdário Erótico – Terceiro livro da trilogia. Paraná: Toma aí um poema, 2022.

SILVA, Cidinha da. **Sobre-viventes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

AS ORAÇÕES RESTRITIVAS, APOSITIVAS E LIVRES EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR

Ednalvo Apóstolo Campos¹
João Victor Souza Campos²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar construções relativas presentes nas produções textuais de vestibulandos do Programa de Ingresso Seriado (PRISE)³, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), do ano de 2015. O estudo de construções relativas, embora seja um tópico bastante comum, apresenta certo grau de dificuldade ao leitor não especializado com uma literatura rica em descrições, principalmente no campo da Teoria Sintática.

Nesse sentido, fez parte dos objetivos, a apresentação da tipologia dessas construções em nível de iniciação, voltada a estudantes e profissionais da área de Letras, buscando a apresentação e a discussão teórica de modo mais didático. Para isso, procurou-se fazer, inicialmente, a descrição da temática nas gramáticas tradicionais e, em seguida, na literatura linguística, como Negrão (1992), Kato *et al* (2002), Negrão e Míoto (2007), Choupina (2010) e Marchesan (2011).

As construções relativas têm especificidades ligadas não apenas ao domínio da sintaxe, mas também ao domínio argumentativo e, portanto, pragmático, dos enunciados. As estratégias de relativização e a variação de uso referente aos diferentes registros constituem-se em aspectos particulares dessas construções no português brasileiro.

No tocante ao corpus, foram selecionadas, para análise, 50 (cinquenta) redações pertencentes ao gênero textual carta. O estudo permitiu observar, no gênero em questão, uma preferência pela utilização das relativas restritivas, menor utilização das relativas apositivas e, ainda em menor número, ocorrências de relativas livres.

¹ Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará e doutor em Letras pela USP (2014).

² Licenciado em Letras pela Universidade do Estado do Pará.

³ O Programa de Ingresso Seriado (PRISE) da Universidade do Estado do Pará foi, por muitos anos, um programa institucional de seleção de acesso à instituição até o ano de 2016 quando foi extinto e a UEPA aderiu ao PRISE como programa único de acesso.

O trabalho está dividido nas seguintes seções: Seção 2, em que serão apresentados os referenciais teóricos que contribuiram para a construção deste estudo; Seção 3, serão apontadas as características deste tipo de construção sintática, bem como suas subdivisões; Seção 4, em que se pode observar como os candidatos do processo seletivo utilizam as orações relativas e a Seção 5, são apresentadas as considerações finais.

BREVE APRESENTAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

Os estudos voltados à capacidade recursiva natural das línguas humanas ganharam destaque a partir da década de 1950, com o advento da abordagem gerativista (CHOMSKY, 1957), sendo essa capacidade considerada um princípio fundamental das línguas naturais e apontada como um recurso presente nas gramáticas das línguas humanas que permite ao falante a inserção de novos enunciados no discurso licenciados sintaticamente. Um exemplo clássico do encaixamento recursivo é o poema *Quadrilha*, do poeta Carlos Drummond de Andrade:

- (1) a. [João amava Teresa [que amava Raimundo [que amava Maria [que amava Joaquim [que amava Lili [que não amava ninguém] (...)].

No poema, as orações são encaixadas recursivamente por meio de um constituinte com a capacidade sintática de selecionar novas orações, dando continuidade semântica ao enunciado. Trata-se, pois, de uma dinamicidade da língua composta por uma infinidade de possibilidades de encaixe. Isso significa que a partir de um sintagma (verbal, nominal, adjetival etc.), o falante é capaz de produzir uma nova estrutura sintática ao juntar novos elementos linguísticos, tornando a sentença recursiva até seu limite.

Essa capacidade natural, aliás, é apontada por linguistas como um critério que, no limite, diferencia as línguas naturais das demais formas de linguagens:

A recursividade é uma das propriedades mais importantes das línguas humanas, pois é principalmente ela que permite aos falantes produzir um número potencialmente ilimitado de sentenças. A recursividade distingue as línguas humanas das linguagens de certos animais, compostas estas de um número fixo de sinais e que, portanto, só podem transmitir um número limitado de mensagens (PERINI, 2005, p. 124).

O recurso sintático da recursividade, no tocante à possibilidade de encaixes, relaciona-se a um outro processo já bastante estudado – a Hipotaxe. Etimologicamente, o termo “Hipotaxe” vem do grego “*hypó-taxiis*” que significa “dependência”. Trata-se de um processo em que uma estrutura inferior depende, semanticamente, de uma superior para que seu significado possa representar um sentido abrangente dentro de uma oração, como destaca Bechara (2009).

A hipotaxe [...] consiste na possibilidade de uma unidade correspondente a um estrato superior poder funcionar num estrato inferior, ou em estratos inferiores. É o caso de uma oração passar a funcionar como “membro” de outra oração, particularidade muito conhecida em gramática (BECHARA, 2009, p. 43).

O conceito de hipotaxe é comumente encontrado nas Gramáticas Tradicionais (GTs) como “Subordinação”. As orações subordinadas, por sua vez, estão subdivididas em: subordinadas substantivas, subordinadas adjetivas e subordinadas adverbiais, pois as funções desempenhadas por essas orações se assemelham às que são desempenhadas por substantivos, adjetivos e advérbios.

A marcação sintática (ou morfológica, como defendem alguns gramáticos tradicionais) que evidencia a subordinação é a presença do item gramatical *QUE*, que separa a oração principal da subordinada:

Em princípio, para subordinar orações ou cláusulas de estrutura oracional, temos necessidade de dois instrumentos: um para marcar a subordinação, isto é, para indicar que uma estrutura oracional de verbo flexionado funciona como membro de uma oração, e não como oração independente, e outro instrumento para indicar a função que esta estrutura exerce na oração complexa. No português essa marca de subordinação é *que*. Em se tratando de função sintagmática não marcada na oração (“sujeito”, “complemento direto”), só se emprega esta marca *que* (BECHARA, 2009, p. 44). Grifos do autor.

Essa afirmação explicita a relação que os gramáticos tradicionais estabelecem (que a conjunção integrante “que”, ou em alguns casos, pronome relativo, introduz a oração subordinada) dentro do período composto.

Já no que concerne à Teoria Linguística (TL), a hipotaxe é formulada a partir do processo sintático (combinatório) constituído por uma cadeia hierárquica. Tal cadeia pode ser representada por um elemento que depende de outro estruturalmente para que a enunciação possa ter sentido completo.

Raposo (2015), afirma que uma oração que está contida dentro de outra, desempenhando uma função gramatical (como adjunto adverbial ou argumento) caracteriza-se como exemplo de combinação hipotática.

É possível notar que na TL o processo hipotático vai além do conceito de *subordinação* encontrado nas GTs, como se pode notar no exemplo (2):

(2) a jovem garota de Belém

Na formação do sintagma nominal acima, temos o sintagma preposicional *de Belém*, cujo núcleo *de* liga-se hierarquicamente ao substantivo *garota*, com o qual se combina, formando um constituinte superior. Por conseguinte, combina-se com o adjetivo *jovem*, formando outro constituinte superior ao anterior, e, por fim, combina-se com o artigo definido *a*, formando, assim, o sintagma nominal (SN) [*a [jovem [garota [de Belém]]]]*].

Voltando, então, ao que é prescrito nas GTs, o período composto por orações subordinadas pode apresentar a seguinte constituição de orações: *Oração Subordinada Adjetiva*, *Oração Subordinada Adverbial* e *Oração Subordinada Substantiva*. Nesse trabalho, será abordada apenas a classificações da *Oração Subordinada Adjetiva* ou *Oração Relativa*, conforme o uso preferencial presente na literatura.

A ORAÇÃO RELATIVA

A literatura classifica as orações relativas como um tipo “especial” de construção sintática em que se opera uma relação de interdependência entre um pivô externo⁴ e uma oração encaixada, introduzida por um complementizador. Esse tipo de construção também pode ser chamado de Relativa com Núcleo Nominal (RNN). Partindo desse pressuposto,

⁴Trata-se de um constituinte, geralmente SN, partilhado entre a oração matriz e a relativa, reconhecido como antecedente.

Kato *et al.* (2002, p. 311), afirmam que “As orações relativas têm, nas línguas naturais, a função precípua de modificadores de um núcleo nominal, razão porque são chamadas de *orações adjetivas*, nas gramáticas tradicionais”.

Diferentemente, a classificação tradicional prescreve uma subdivisão no conceito comumente encontrado nesse tipo de gramática. Segundo Cunha & Cintra (2017, p. 615), “As Orações Subordinadas Adjetivas vêm normalmente introduzidas por um pronome relativo, e exercem a função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente”. Esse tipo de oração subdivide-se em restritivas e explicativas.

As restritivas, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase; e, como se ligam ao antecedente sem pausa, dele não se separam, na escrita, por vírgula (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 618).

Já as orações explicativas, segundo a GT, buscam desempenhar uma característica ao núcleo nominal, sendo assim,

As explicativas acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação, à semelhança de um aposto. Mas, por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido *essencial* da frase. Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por vírgula (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 618. Grifo do autor).

A título de ilustração dessa classificação polarizada das *orações subordinadas adjetivas* presente nas gramáticas tradicionais, observemos os exemplos em (3 a, b):

- (3) a. Os alunos [que estudaram para a prova] passaram de ano.
- b. A prova de matemática, [que estava muito difícil], deixou alguns alunos de recuperação.

Em (3.a) a oração entre colchetes é classificada como *oração subordinada adjetiva restritiva*; já em (3.b) a *oração subordinada adjetiva* é tradicionalmente classificada como *explicativa*. Essa classificação se deve à alegada atribuição de uma “qualidade acessória ao antecedente”, nos termos de Cunha & Cintra (2017), discutidos anteriormente. No âmbito da

escrita, à noção de “adjetiva explicativa”, acrescenta-se, ainda, o valor representativo da pontuação, em que se cliva entre vírgulas, a oração que introduz a “qualidade acessória” da “explicação”.

A distinção entre esses dois tipos de relativa nem sempre é simples e tem ocupado bastante espaço na literatura. De modo geral, estão em jogo, na distinção, o contexto referencial e semântico da oração matriz. Cabe destacar, então, que este estudo se propõe a tratar da ocorrência de relativas em um *corpus* composto por redações de um processo seletivo da UEPA.

Nas próximas subseções serão abordados os aspectos tipológicos das orações relativas restritivas, apositivas e livres.

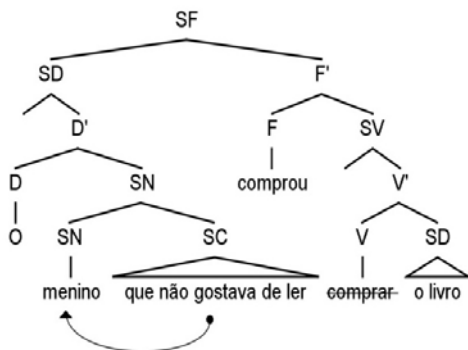
ORAÇÕES RELATIVAS RESTRITIVAS E APOSITIVAS

As orações restritivas funcionam como um modificador restritivo de um sintagma nominal dentro de uma oração matriz, delimitando seu antecedente e formando um subconjunto de individualização. Segundo Choupina (2010), as relativas restritivas identificam ou determinam o antecedente (SN) referencialmente, como em (4 a):

(4) a. O menino que não gostava de ler comprou o livro.⁵

Pode-se notar nessa oração relativa que o SN que funciona como sujeito da oração matriz conecta-se a uma cadeia oracional a partir do nódulo introduzido pelo SC – Sintagma Complementizador, como se pode observar (4 b):

(4) b.



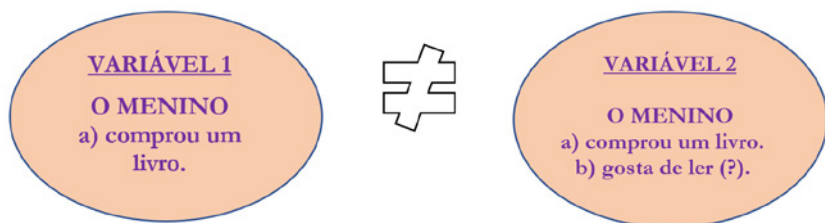
⁵ Exemplo retirado de Choupina (2010, p. 53), renumerado. Grifo nosso.

Assim, será a partir da natureza semântico-pragmática das sentenças que se poderá delimitá-las com valor restritivo ou explicativo. A noção “restritiva” está ligada à possibilidade de atribuição de duas ou mais variáveis semântico-pragmáticas ligadas ao antecedente ou SN responsável pela seleção da relativa.

Na literatura, há concepções distintas sobre a relação do constituinte que introduz a relativa – o sintagma complementizador – no sentido de estabelecer relação de adjunção ou de complementação ao pivô/antecedente (MIOTO & NEGRÃO, 2007, p 160). Optou-se por representar a relação da relativa com o pivô como adjunção, conforme a projeção acima, com a duplicação do SN.⁶

Negrão (1992), citando Cooper (1983), menciona que relativas restritivas e apositivas apresentam propriedades sintáticas e semânticas distintas; elas contribuem de maneira diferente para a interpretação das sentenças nas quais se inserem, pois, suas condições de verdade são distintas.

Na construção da relativa restritiva descrita na projeção arbórea em (4 b), tem-se o pivô externo – o SN “menino” – sendo selecionado pelo núcleo da relativa “que”; que, dada a propriedade semântica ligada à “leitura de restrição” ou de “variável semântica”, pode apresentar mais de uma variável, conforme ilustrado nos conjuntos representados pelas variáveis 1 e 2:



A Variável que apresenta a condição de verdade condizente com a situação discursiva atribuída à “leitura de restrição” é a *Variável 1*. A “leitura de restrição” dada pelo contexto pragmático-informacional

⁶ Quando a relação é de complemento, há, ainda, posições distintas entre estar a complementação ligada núcleo do SN ou ao núcleo determinante, SD mais alto.

está relacionada ao fato de que, no universo do discurso, há um único menino com a propriedade de não gostar de ler e esse menino comprou um livro (podendo haver mais de um menino no universo do discurso que tenha comprado um livro, mas há somente um com a propriedade de não gostar de ler).

Caso a sentença relativa fosse do tipo apositiva ou explicativa, a condição de verdade da sentença seria a de que há um único menino no universo do discurso e esse menino não gosta de ler e comprou um livro (só há um e único menino no universo discursivo – ele não gosta de ler e ele comprou um livro).

Ainda sobre a distinção entre relativas restritivas e apositivas, considera-se os exemplos de Miotto, Silva & Lopes (2018):⁷

- (5) a. O professor conversou com os alunos que foram reprovados.
- b. O professor conversou com os alunos, que foram reprovados.

Partindo dos pressupostos discutidos na análise anterior, a distinção apresentada por Miotto, Silva & Lopes (2018) corroboram tais afirmações:

A distinção semântica entre elas pode ser posta nos seguintes termos: em (5 a), de todos os alunos que estão no universo do discurso, reprovados ou não, o professor conversou apenas com os que foram reprovados, ou seja, a RNN realiza uma operação de restrição sobre o conjunto de entidades que estão no universo do discurso, definido pelo nome antecedente (MIOTTO; SILVA; LOPES, 2018, p. 111).

No que diz respeito à análise das relativas apositivas, os autores definem que “em (5 b) por outro lado, o professor conversou com todos os alunos que se encontravam no universo do discurso, conjunto composto apenas por alunos reprovados.” (MIOTTO; SILVA; LOPES, 2018, p. 111).

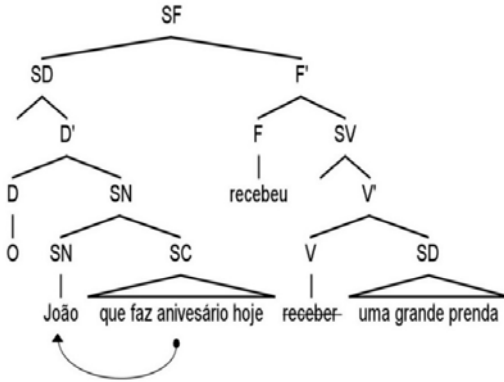
Assim, as condições de verdade das orações relativas restritivas, normalmente, estão ligadas à possibilidade de leitura cuja extensão associa-se à existência de mais de uma variável, como discutido antes.

No tocante às orações relativas apositivas, elas são também conhecidas como explicativas. Na modalidade escrita, como já mencionado

⁷ Exemplos retirados de Miotto, Silva & Lopes (2018, p. 111), renumerados.

antes, são sinalizadas entre vírgulas e funcionam como modificadores explicativos de uma oração matriz, isto é, dão ênfase ao que é dito. Segundo Choupina (2010), as orações explicativas podem retomar anaforicamente um SN, como é possível observar no diagrama em (6 a):⁸

- (6) a. O João, que faz aniversário hoje, recebeu uma grande prenda.
- b. O João, aniversariante, recebeu uma grande prenda.



O exemplo em (6 a) cuja representação arbórea aponta para a relação anafórica estabelecida entre o modificador (Sintagma complementizador-SC) e a oração matriz (cf. CHOUPINA, 2010), tem como implicação a condição de verdade estabelecida pelo contexto semântico-pragmático de que há alguém no universo do discurso que se chama João e que faz aniversário e recebeu uma grande prenda (só há uma pessoa no universo discursivo – ela faz aniversário e recebeu um presente).

O paralelismo entre as sentenças (6 a, b) demonstra o caráter modificador da oração apositiva/explicativa cujo valor pode ser correlato à função de adjetivos, condição de caráter acessório, para utilizar a definição de Cunha & Cintra (2017, p. 618). Não cabendo, portanto, uma “leitura de variável semântica” como o que ocorre nas orações relativas restritivas.

Por fim, Negrão (1992), apresenta propriedades distribucionais que distinguem esses dois tipos de relativas. São elas:

⁸ Exemplos retirados de Choupina (2010, p. 53), renumerados.

- (i) as relativas restritivas não podem tomar nomes próprios ou pronomes pessoais como pivô, ao contrário das apositivas;
- (ii) as apositivas podem ser introduzidas pelas expressões WH como o qual, a qual, os quais, as quais, mas não as restritivas.
- (iii) mais de uma restritiva pode estar associada a um único pivô, ao passo que as apositivas precisam estar coordenadas se estiverem associadas ao mesmo pivô.
- (iv) sintagmas quantificados como todo homem, todo aluno não podem funcionar como pivô de sentenças apositivas.

ORAÇÕES RELATIVAS LIVRES

Diferentemente das orações relativas restritivas e apositivas, as relativas livres (RL) são sentenças encaixadas que não possuem um pivô externo que funcione como antecedente. Tratando-se do aspecto descritivo das RLs, Marchesan (2011, p. 73-74), salienta que “são sentenças encaixadas, introduzidas por um pronome-Wh⁹. Pronomes Wh (*Quem, Qual, Que, Onde, Quando*) embora estejam relacionados às orações interrogativas (diretas ou indiretas), apresentam comportamento sintático distinto em contexto de relativa livre. Os exemplos em (7 a, b), retirados de Miotto & Negrão (2007, p. 164), apresentam essa distinção:

- (7) a. o aluno procura quem possa ajudá-lo com o trabalho
- b. o aluno perguntou quem pode ajudá-lo com o trabalho

O principal argumento sintático defendido pelos autores é o de que a expressão Wh das RLs é gerada na posição onde se encontra, diferente das interrogativas em que a expressão Wh é gerada numa posição de base e movida para a posição de derivação por meio de uma aplicação sintática de movimento de constituinte.

Além da distinção entre orações interrogativas indiretas, as RLs apresentam comportamento sintático diferente das relativas com antecedente (RA) (relativas restritivas e apositivas), como já foi dito, em relação à ausência de antecedente visível, como explica Kato *et al* (2002):

⁹ A sigla Wh da língua inglesa é convencionalmente utilizada na literatura, e faz referência aos pronomes “Who, What, Which, Where, When”, que significam Quem, Que, Qual, Onde e Quando. São também conhecidos como pronomes-Qu.

Quando o núcleo da relativa é um nome superordenado (pessoa, coisa, lugar etc.), ele pode aparecer como tal ou podemos ter a construção que convencionamos chamar de *relativa livre* (RL), por ela não exibir seu núcleo, a não ser na morfologia ou no determinante (*quem* vs *que*, *o que* vs *que*) (KATO *et al*, 2002, p. 314).

Da mesma forma, Mioto & Negrão (2007, p. 164), afirmam que “as relativas livres são sentenças sem pivô externo e são introduzidas por uma expressão *Wh*”. Nas sentenças em (8), com exemplos de relativas livres e de relativas com antecedentes, percebe-se, mais claramente, a distinção existente entre elas e apontada na literatura.

- (8) a. Não conheço **a pessoa** [que a Maria admira].¹⁰ RA
b. Não conheço [quem a Maria admira].¹¹ RL
c. Mariana viu **a coisa** [que eu comprei].¹² RA
d. Mariana viu [o que eu comprei].¹³ RL
e. Ele não conhece **o lugar** [onde você estuda].¹⁴ RA
f. Ele não conhece [onde você estuda].¹⁵ RL

As sentenças em (8.a, 8.c e 8.e) podem ser classificadas como relativas com antecedente (RA), e seu núcleo “que” comporta-se sintaticamente como pronome relativo e não como complemento. Essas construções relativas são do tipo restritiva, por apresentarem propriedades semânticas que se ligam à possibilidade de existência de variáveis distintas (cf. Seção 3.1).

As sentenças em (8 b, 8 d e 8 f) são classificadas como relativas livres, os pronomes *Wh* que as introduzem são núcleos de um nó complementizador encaixado como argumento do SV anterior.

[Não conheço [RL \emptyset [SC quem \emptyset [SF a Maria admira]]]].

A projeção a seguir ilustra esse comportamento

¹⁰ Exemplo retirado de Oliveira (2010, p. 224), exemplo (48), renumerado. Grifos da autora.

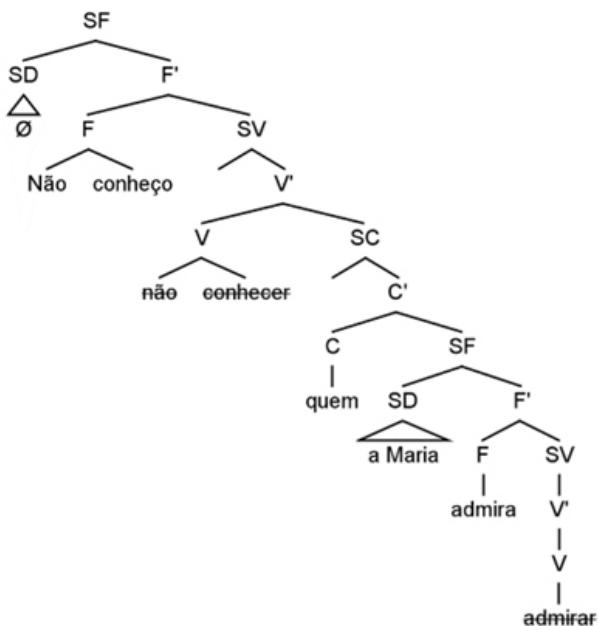
¹¹ Exemplo retirado de Oliveira (2010, p. 224), exemplo (48), renumerado. Grifos da autora.

¹² Exemplo retirado de Oliveira (2010, p. 224), exemplo (49), renumerado. Grifos da autora.

¹³ Exemplo retirado de Oliveira (2010, p. 224), exemplo (49), renumerado. Grifos da autora.

¹⁴ Exemplo retirado de Oliveira (2010, p. 224), exemplo (50), renumerado. Grifos da autora.

¹⁵ Exemplo retirado de Oliveira (2010, p. 224), exemplo (50), renumerado. Grifos da autora.



Nesse caso, o núcleo da relativa, como se pode observar na projeção acima, funciona como complemento do verbo conhecer e expressa comportamento sintático distinto dos núcleos das relativas restritivas e apositivas que são adjungidos ao SN imediatamente anterior (com a duplicação da projeção máxima do SN ao qual a relativa está adjungida).

Desse modo, nas descrições sintáticas presentes na literatura, as relativas com núcleo funcionam como adjunto (ou como complemento, para alguns autores) do SN antecedente. Nas sentenças apresentadas em (9) a expressão Wh que introduz a relativa livre em (a) introduz o complemento sintático do verbo da oração matriz.

- (9) a. Emanuelle mora [*onde* seu avô morreu]. (relativa livre)
 b. Emanuelle mora no *lugar* [em que seu avô morreu]. (relativa restritiva)

Essas construções somente podem ser introduzidas por pronomes Wh e, segundo Marchesan (2011, p. 76), elas “incorporam o que seria o núcleo nominal de uma relativa com núcleo”. Nessa perspectiva, Miotto, Silva & Lopes (2018) especificam os traços semânticos que as relativas livres possuem:

Elas são introduzidas por pronomes relativos que trazem embutidos certos traços semânticos como [humano] em *quem*, [-animado] em *o que*, [tempo] em *quando*, [lugar] em *onde*, [modo] em *como*, [quantia] em *quanto*. Além de serem pronomes relativos, esses itens podem funcionar também como pronomes interrogativos. Por isso, as RLs se assemelham às interrogativas Wh encaixadas (MIOTO; SILVA; LOPES, 2018, p. 115. Grifos dos autores).

Os traços (humano, lugar, modo etc.) mencionados por Miotto *et al.*, são responsáveis por diferenciar RLs de RAs, uma vez que os núcleos das RLs são, também, pronomes, mas pronomes interrogativos do tipo Wh que se comportam sintaticamente como complementos e não como adjuntos, como se pode observar nos exemplos apresentados em (9).

ANÁLISE DAS SENTENÇAS SELECIONADAS NO CORPUS

Na proposta de redação do PRISE – UEPA¹⁶ (terceira etapa) do ano de 2015, os candidatos deveriam optar por um dos 02 (dois) gêneros textuais (dissertação ou carta como proposta 01 e 02 respectivamente). As cartas – que serão analisadas neste trabalho – deveriam ser direcionadas à presidente em exercício vigente, abordando questões relacionadas à manutenção de programas sociais mantidos pelo Governo Federal.

A coleta do *corpus* ocorreu por meio de um banco de dados de redações digitalizadas que foram disponibilizadas pela Diretoria de Acesso e Avaliação (DAA). O banco de redações é composto por cerca de 4000 (quatro mil) textos. Buscou-se, primeiramente, uma análise por amostragem, a partir de 05 cidades, representando a capital, região metropolitana e regiões-pólo do estado: Belém, Ananindeua, Abaetetuba, Castanhal e Marabá. A fase seguinte, foi a identificação de construções relativas nas redações correspondentes aos 5 municípios selecionados. Para essa fase se dispensou um tempo expressivo de pesquisa, pois boa parte dos textos não apresentava construções relativas e, por essa razão, se reduziu a 10 redações por município.

¹⁶ O PRISE – Programa de Ingresso Seriado da UEPA foi implantado no ano de 1997 e previa 3 etapas de exames voltados para os estudantes do Ensino Médio, com conteúdo exclusivo a cada uma das séries e aplicação do exame a partir da primeira série. Foi extinto em 2016, com a adesão da universidade ao ENEM.

O tema da redação dizia respeito à composição de uma carta à presidenta da república – Dilma Roussef. Os textos seguiam os critérios estipulados pelo gênero textual carta, isto é, apresentavam local, datação, vocativo (saudação), corpo do texto, despedida e em alguns casos, *post scriptum*.

Para a seleção das amostras, partiu-se, primeiramente, da descrição tipológica das construções relativas: relativa padrão e não-padrão, conforme os usos mais comuns na oralidade e nos textos escritos. Não foram identificados, nas redações analisadas, construções do tipo cortadoras ou resumptivas, descritas na literatura (cf. Tarallo, 1983). Ao todo, foram encontradas 94 construções relativas nas 50 redações analisadas.

A seguir, a Tabela 01 mostrará o quantitativo de orações relativas analisadas em cada município.

Tabela 01 – Tabela de Orações Relativas por município

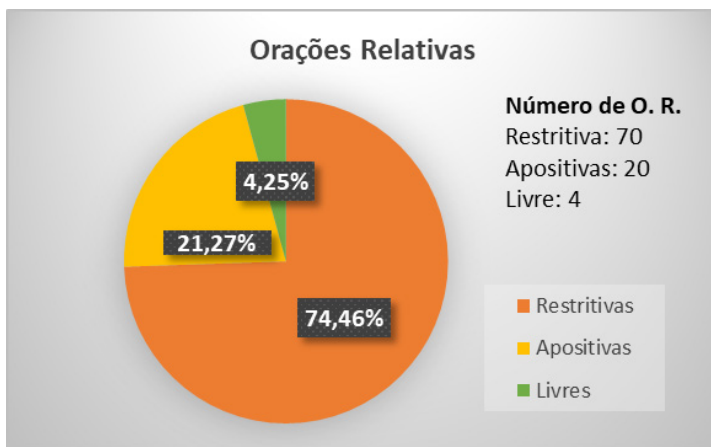
| Município | Restritiva | Explicativa | Livre | Total |
|------------------|-------------------|--------------------|--------------|--------------|
| Abaetetuba | 12 | 2 | 0 | 14 |
| Ananindeua | 13 | 5 | 0 | 18 |
| Belém | 15 | 2 | 0 | 17 |
| Castanhal | 17 | 10 | 1 | 28 |
| Marabá | 13 | 1 | 3 | 17 |
| Total | 70 | 20 | 4 | 94 |

Fonte: Diretoria de Acesso e Avaliação (DAA) – UEPA

As redações que apresentaram mais relativas foram as do município de Castanhal, localizado no nordeste do estado do Pará.

No gráfico abaixo é possível observar melhor a porcentagem das orações relativas restritivas, apositivas e livres, a partir dos dados coletados das 50 (cinquenta) redações do PRISE-UEPA de 2015.

Figura 01 – Gráfico de Orações Relativas



Fonte: o próprio autor, 2021.

Na subseção seguinte, serão apresentadas uma amostra das orações relativas identificadas nas redações e analisadas conforme a tipologia apresentada anteriormente.

AS RELATIVAS RESTRITIVAS NO CORPUS

Nesta subseção, serão apresentadas uma amostra do *corpus* a partir da seleção de algumas sentenças com a propriedade de restrição. Das 94 construções selecionadas, 74,46 por cento delas foram analisadas como restritivas.

- (1) Os bens [que possuiu] foram meus pais que deixaram.
- (2) Discordo de muitos tópicos [que regem os planos assistenciais].
- (3) Sobre essa perspectiva, surgem vários projetos desenvolvimentistas [que visam criar oportunidades iguais para todos os cidadãos brasileiro].
- (4) Deve-se *aperfeisoa-los*, e criar um programa [que especialize e empregue homens e mulheres com mais de 30 anos, para que possam sustentar seus lares com mais dignidade].
- (5) São *distribuidas* entre as pessoas [que mais precisam de programas sociais como Bolsa *familia*, Bolsa escolar etc.].
- (6) Presencia-se até mesmo casais [que resolvem ter mais filhos para terem o valor mensal da bolsa aumentado].
- (7) (...) retirar o *beneficio* e dar para outro [que se encontre em situação semelhante].

A título de exemplo, serão discutidas as características sintáticas e semântico-pragmáticas presentes na sentença (1), semelhantes à descrição das relativas restritivas apresentadas na seção 3.

Em (1) o antecedente é delimitado a partir de uma individualização do SD “os bens” que atua como pivô, retomado pelo núcleo da relativa – o pronome relativo “que”. Dessa forma, tem-se a relativa restritiva em adjunção ao sujeito da oração principal.

Formalmente, essa construção relativa apresenta as características sintático-semânticas de restrição uma vez que a relação estabelecida dentro da sentença restringe o tópico principal da oração, isto é, o SN ‘os bens’, a partir de uma possível leitura de conjunto restritivo dentro do universo do discurso, quer dizer, há, no universo discursivo, a possibilidade de existência de dois conjuntos ligados semanticamente ao SN “os bens”, representados pelo conjunto de variáveis 1 e 2:

- (i) Variável 1: [os bens] > O SN “os bens” aos quais o interlocutor se refere são os que lhe pertencem e lhe foram deixados pelos pais.
- (ii) Variável 2: [os bens] > O SN “os bens” não são os mesmos aos quais o interlocutor se refere, não são os que lhe pertencem e nem lhe foram deixados pelos pais.

No universo do discursivo expresso pelas variáveis (i) e (ii) há, semanticamente, uma “leitura de restrição” que compreende a existência de um conjunto de pertences (“os bens”) com a propriedade exclusiva de “terem sido deixados pelos pais” (podendo haver mais de um conjunto de “bens” no universo do discurso a que se faz referência, sem a propriedade de terem sido herdados diretamente dos pais do interlocutor. Nesse sentido, apenas a variável (i) apresenta a condição de verdade condizente com a situação discursiva, excluindo a variável (ii).

Do ponto de vista formal a relativa funciona como adjunto do Sintagma Nominal “os bens”.

Foram também identificadas construções relativas restritivas do tipo apontado pela literatura como “cortadora”, um tipo de construção muito frequente no português brasileiro falado e em alguns registros da escrita e considerado de uso não padrão.

- (8) E ao analisar os projetos e a situação [que o Brasil se encontra], vejo que tais projetos necessitam de mudanças.

Em (8) ocorre o apagamento da preposição *em* selecionada normalmente pelo predicador *encontrar* (o Brasil se encontra em...), após o movimento para a posição de derivação ocorre o licenciamento da construção sem a preposição em [que o Brasil se encontra], construção gramatical e comum ao português brasileiro falado.

AS RELATIVAS APOSITIVAS NO CORPUS

Das 94 sentenças coletadas no *corpus*, foram identificadas 20 ocorrências com comportamento sintático-pragmático de relativa apositiva, representando 21,27 por cento das ocorrências.

- (9) O Bolsa Família e o Bolsa Escola, [que são programas sociais intensificados em seu mandato], ajudam a sociedade.
- (10) Para reverter esse quadro seu governo continua com programas sociais – [os quais já apresentam resultados] – isto é, ótimo.
- (11) Durante tantos anos, nosso país foi governado por elites egoístas, [que não tiveram o interesse de lutar pelo progresso social do Brasil].

As sentenças acima foram analisadas como apositivas. Como afirma Choupina (2010), essas construções funcionam como modificadores explicativos de uma oração matriz, isto é, elas dão ênfase ao que é dito sem, no entanto, estar relacionada à possibilidade de leitura de variável, já que no contexto semântico-pragmático, não há leitura de restrição. Para a autora, orações explicativas podem retomar anaforicamente um SN. Adicionalmente, a convenção do código escrito grafa essas sentenças entre vírgulas.

A aplicação do teste semântico à sentença em (9) permite verificar a existência de possíveis variáveis:

- (9) O Bolsa Família e o Bolsa Escola, [que são programas sociais intensificados em seu mandato], ajudam a sociedade.

Em (09), adicionalmente, há uma marca prosódica representada pela vírgula na escrita e uma breve pausa na pronúncia. A oração matriz *O Bolsa Família e o Bolsa Escola ajudam a sociedade* tem o SN composto e sujeito sentencial retomado pela oração relativa *que são programas sociais intensificados em seu mandato*. Semanticamente, essa oração relativa não possibilita “leitura de restrição” ao antecedente, conforme aponta Negrão

(1992), pois não há no universo discursivo outras possíveis variáveis com a propriedade dos programas sociais “O Bolsa Família e o Bolsa Escola”. Há, inequivocadamente, apenas um referente com a característica dos programas sociais. O pronome relativo “que” retoma o SN pivô externo “O Bolsa Família e o Bolsa Escola”. Nesse sentido, a relativa recebe a classificação de apositiva uma vez que a função sintática desempenhada por esse tipo de relativa é de um aposto, conforme apontam Cunha & Cintra (2017).

ANÁLISE DAS RELATIVAS LIVRES

As orações relativas livres apresentadas nessa subseção representam apenas 4,25 por cento de ocorrências, totalizando 4 construções, das 94 sentenças coletadas no *corpus*.

- (12) Mas muito ainda deve ser melhorado, como ser feita uma pesquisa entre os beneficiários, para receber somente [quem necessitar].

A relativa livre em (12) [quem necessitar] está encaixada sintaticamente à sentença matriz como seu argumento, cujo predicador é “receber”; não apresenta pivô externo, como apontam Mioto e Negrão (2007). O comportamento sintático desse tipo de relativa é diferente do das anteriores, pois seu pronome não é do tipo relativo, mas do tipo interrogativo, convencionalmente descrito como pronome-Wh (cf. Seção 3.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma característica interessante das construções analisadas diz respeito à presença expressiva no *corpus* de orações relativas restritivas com 74,46%, contra 21,27% de relativas apositivas e somente 4,25% de relativas livres. Não se pretende responder quais as razões que estão por trás dessa escolha. Mas é interessante fazer uma reflexão sobre o comportamento de escolhas linguísticas no gênero em questão. O uso expressivo de relativas restritivas em redações do vestibular estaria ligado às características de textos descritivos/argumentativos? De textos que exprimem juízos e opiniões? O que levou os vestibulandos a fazerem tais escolhas linguísticas?

De todo modo, é interessante que a temática das construções relativas seja abordada pelo professor de língua portuguesa, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio – cujo tema está relacionado nesse nível ao estudo das orações subordinadas adjetivas – deixando em segundo plano o que a tradição gramatical prescreve para focar na compreensão de aspectos semântico-pragmáticos dessas construções, no que tange à classificação das relativas restritivas, apositivas e livres. Assim, as questões semântico-pragmáticas poderiam ser melhor compreendidas pelos estudantes e bem utilizados em suas produções textuais, levando-os a compreender melhor o que está por trás do emprego das vírgulas no que tange às construções relativas.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CHOUPINA, Celda Maria Gonçalves Morgado. Orações Relativas: Como e Quando as inserir na sala de aula? **Exedra**, Coimbra, v. 9, p. 49-68, mar. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/339839.pdf&ved=2ahUKewjI47mlsl_tAhXgJLkGHWQibMkQFjATegQIChAB&usq=AOvVaw25Fz-hHknjVijV7CJugP1a&cs hid=160588096364>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- KATO, Mary Aizawa. *et al.* As construções-Q no português brasileiro falado: perguntas, clivadas e relativas. In. KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Gramática do Português Falado**. v. 6. 2 ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2002. p. 309-372.
- KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueredo; LOPES, Ruth. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.
- MIOTO, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. As sentenças clivadas não contêm uma relativa. In. Castilho, Ataliba Teixeira de. et al. **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**. Pontes: FAPESP, 2007. p. 159-171.
- MARCHESAN, Ani Carla. A sintaxe das sentenças relativas livres no Português Brasileiro. In. OLIVEIRA, Roberta Pires de Oliveira; MIOTO, Carlos. **Percursos em Teoria da Gramática**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 73-93.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. “Tem uma história que eu quero contar que começa assim”: peculiaridades de uma construção existencial. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 81-90, jan./jun. 1992.

- OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de. **Análise sintática do português falado no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2010.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. 8 reimp. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva (org). **Gramática do português**. v. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- RODRIGUES, Violeta Virgínia (org). **Articulação de orações: pesquisa e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.
- SILVA, Shanna Lauda Ferreira da. **A recursividade e seu papel na faculdade da linguagem da espécie humana**. 2014. 61f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- TARALLO, Feranndo L. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. 1983. Thesis (PHD) – University of Pennsylvania, 1983.

UM ESTUDO DA AUTOFICÇÃO FANTÁSTICA EM *ET EU TU*, DE ARNALDO ANTUNES E EM *MERGULHANDO NO NAUFRÁGIO*, DE ADRIENNE RICH

Sandra Mina Takakura¹

INTRODUÇÃO

A escrita acerca de si recebe e assume formas genéricas de memórias, testemunhos, depoimentos e autobiografias pautando-se na observação das experiências factuais do autor no mundo. No entanto, há, na literatura, produções como os romances autobiográficos, poesias confessionais e autorretratos, no campo das artes visuais e plásticas, que desafiam os limites da verossimilhança, uma vez que, notadamente, há um movimento que parte dos fatos evidenciados como reais, para os processos de ficcionalização do “eu”.

Esse movimento percebido tanto no campo literário quanto no campo artístico pode ser acessado pelos estudos da autoficção. Serge Doubrovsky cunha o termo **autoficção**, na quarta capa do livro intitulado *Fils* (1977), para descrever as obras autobiográficas que se traduzem na forma de escrita. O termo, portanto, passou a referir as produções que apresentam o estreitamento das relações entre o autor, o narrador e o personagem principal.

Collona (2014) expande tal noção para a **autofabulação**, passando a focar na projeção do autor na obra, com a observância aos distanciamentos e às aproximações do autor em relação a sua obra. Para o autor as autoficções podem ser agrupadas em quatro tipos: a **especular**, sem a presença do autor – personagem, contudo a obra reflete, a cada fragmento, a sua presença; a **intrusiva-autoral**, com a presença do autor-personagem, que narra a história ficando a parte do enredo; a **autobiográfica**, com a presença do autor-herói cuja história pautada

¹ Doutora em Letras, Professora Adjunta, na Universidade do Estado do Pará/CCSE.
CV: <http://lattes.cnpq.br/6477565691029568>

em fatos reais, sofre distorções em nome da veracidade; e, finalmente, a **fantástica**, centrada em torno do autor que assume o papel de herói em uma narrativa inverossímil, distanciada do mundo dito real (COLONNA, 2014). Neste último, especialmente, o autor se desdobra tornando-se um duplo/herói em torno do qual a história fantástica é constituída.

Não obstante, o autor se faz presente, uma vez que responde pelas escolhas primordiais para que ocorra a gênese da obra, como o gênero ao qual “correspondem os modos de expressão necessários rigorosamente definidos, e que determinam não somente a composição, mas o vocabulário, a sintaxe, as figuras, os ornamentos”, que, por sua vez, constituem seu estilo. (GUIRAUD, 1978[1970], p. 21).

As novas manifestações culturais e artísticas não encontram em um gênero o limite criativo, e não, raramente, os autores e artistas combinam diferentes gêneros em distintas mídias, formando arranjos híbridos. Os gêneros ainda sofrem transformações acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade, a partir de “um ou de vários gêneros antigos”. (TODOROV, 2003, p.46). Os novos gêneros, por sua vez, podem manter suas características híbridas ou desenvolver novos aspectos recorrentes que passam, por sua vez, defini-los. (TAKAKURA, 2019; 2021).

As categorias da autoficção desenvolvidas por Lejeune (2014) são pautadas, principalmente, em obras autobiográficas escritas e, incluem, predominantemente, o tipo narrativo, o relato em retrospectiva e o foco na vida individual, contudo, primordialmente, são condições *si ne qua non* para se falar sobre autobiografia: a identidade do autor que remete a uma entidade designada por um nome que assina a obra e a relação entre o autor e obra, que se faz na literatura via narrador e personagem.

Este estudo intenciona demonstrar um caminho de análise por meio da adoção da categoria de autoficção e do mapeamento do estilo em obras poéticas contemporâneas, nas quais foram observadas as relações de intermedialidade diversas. Compreende-se a mídia sob a ótica semiológica e funcional, descrita segundo o teórico alemão Jürgen E. Müller (2012), para o qual, o termo mídia (*medium*) refere-se à tecnologia em si, que inclui “palavras orais e escritas”, além de invenções e avanços relativos “aos processos socioculturais e históricos” que ocorreram na sociedade ao longo dos últimos séculos (MÜLLER, 2012, p. 76). Nessa noção ampla de mídia, portanto, são incluídos o registro e a veiculação

de textos com ou sem imagens, literatura, jornal, revista em quadrinhos, charge, panfletos etc.; registro e/ou veiculação de imagens, com ou sem a linguagem verbal em suas multimodalidades, na fotografia, na televisão, no cinema, em vídeos etc.

Desde a invenção do pincel, a tecnologia serve aos propósitos da criação artística, pois, com as novas tecnologias digitais cada vez mais a noção de arte converge com a noção de mídia para expressarem a voz do artista. Seguindo esse olhar, a literatura também constitui uma mídia, e, portanto, arte em seu sentido geral, que estabelece relações com outras mídias distintas. Contemporaneamente, o artista Arnaldo Antunes realiza experimentações expressivas no campo das artes e da literatura. A obra “Et Eu Tu” (2003), por exemplo, é resultado do diálogo entre os poemas concisos do poeta e as fotografias, assinadas por Márcia Xavier. O poeta, portanto, realiza escolhas criativas, estruturando sua obra, predominantemente, por meio da **combinação intermediática**, além de fazer uso de intensas **referências intermediáticas** (RAJEWSKY, 2012; CLÜVER, 2006; 2007). Em “Et Eu Tu” é observada a presença de pelo menos duas mídias: a fotografia e a poesia, contudo, a intermedialidade também pode se manifestar em uma única mídia, em obras, nas quais se observam as ocorrências isoladas das referências intermediáticas.

A americana Adrienne Rich estabelece paralelos ao documentário e à literatura clássica em seu poema confessional e político intitulado “Mergulhando no Naufrágio” (2013[1973]), por meio de **referências intermediáticas** (RAJEWSKY, 2012; CLÜVER, 2006; 2007).

A escolha por essas obras poéticas ocorreu pela possibilidade de construção de trechos narrativos que sugestionam as jornadas dos personagens, que podem remeter aos nomes, por meio dos quais são designados os autores das respectivas obras, contemplando os aspectos de autoficção apresentados por Lejeune (2014).

A SUGESTÃO NA AUTOFICÇÃO FANTÁSTICA

A construção de uma obra íntima envolve uma questão crucial que é justamente a aproximação entre aquele que escreve e a obra. Requer um entendimento acerca da ontologia do autor na obra, as maneiras pelas quais ele clama para si a identidade do sujeito que narra a histórica em uma obra.

Como autoficção fantástica, Colonna (2014 [1989], p. 39) descreve a centralidade da escrita em torno do autor, que “transfigura sua existência e sua identidade, em uma história irreal, indiferente à verossimilhança.” O autor, portanto, se estabelece na obra como um “herói”, um duplo, distanciando-se do mundo real e factual para adentrar em um mundo fantástico. Tal estudo, sendo possível somente sob a perspectiva do leitor, requer atenção aos recursos de que o autor faz uso em sua obra. Neste estudo partiremos da incerteza e da sugestão.

Os estudos acerca do fantástico, desenvolvido por Todorov (1975) focam em gêneros que provocam o efeito de incerteza no leitor, que por sua vez, inicia sua busca por respostas. Sendo a questão solucionada por meio da explicação considerada natural atribuída ao fenômeno que gerou tal instabilidade, entra-se no campo do **estranho**. Por outro lado, caso a indagação receba uma resposta pautada na não naturalidade ou no supernatural, estar-se-ia no domínio do **maravilhoso**. A conexão com o real e o referencial, assim como a relação com o imaginário criativo são estabelecidas por meio do estranho e do maravilhoso respectivamente, na narrativa fantástica. Contudo, de acordo com Evandro Nascimento (2014, 32), em entrevista à Anna Faedrich, o excesso de referencialidade em uma obra “gera o questionamento dos limites” entre a ficção e a realidade, intensificando a ambiguidade e a complexidade de uma obra.

O teórico Ziolkowski (1978) considera a subordinação do estudo de Todorov acerca do fantástico ao *gênero* como sendo um equívoco terminológico e, propõe um re-entendimento do **fantástico** enquanto um *modo* de narrativa. Tal mudança permite lançar o olhar do modo fantástico a outros gêneros como a autoficção/ autofabulação.

A ambiguidade está presente na incerteza que o fantástico promove. Dessa forma, é possível apontar um ponto de fricção entre os estudos da autoficção fantástica de Colonna (2014) e o fantástico de Todorov (1975).

O uso da sugestão como recurso poético remete de uma forma específica ao poeta francês Stéphane Mallarmé e suas obras simbolistas. A técnica envolvida no processo de construção poética foi descrita pelo poeta francês em entrevista concedida a Jules Huret, publicada no L’Echo de Paris, em 14 de março de 1891, na seção *Enquête sur l’évolution littéraire*, na página 2: “Nomear um objeto é suprimir três quartos do

gozo (*jouissance*) do poema que é feito da felicidade em desvelá-lo aos poucos: sugerir, aí está o sonho”. O poeta francês descreve a leitura como ato de decifração e o relaciona ao gozo e ao sonho, recursos literários caros ao modo fantástico por representaram o portal de acesso a outros mundos, onde a referencialidade do mundo contemporâneo pode ser temporariamente suspensa em parte ou em todo.

O processo de construção de um poema, portanto, segundo observado em “Um lance de dados” (1975[1897]), de autoria de Mallarmé, envolve o uso da sugestão como um recurso expressivo, por meio das escolhas e combinações de palavras que produzem em seu conjunto uma ideia, da configuração espacial dos versos sobre a página que aproveitam a espacialidade e o branco do papel, dando forma à ideia. O recurso da **sugestão** de Mallarmé na poesia permite um aproveitamento mais intenso da materialidade visual, sonora e semântica da palavra, em uma aproximação entre a literatura e as artes visuais, conseqüentemente, possibilita vislumbrar explicitamente as experimentações intermediáticas na poesia.

Para que a leitura de uma obra seja realizada como autoficção, o leitor e o autor devem estabelecer o **pacto autobiográfico**, uma espécie de acordo que reconhece a relação de correspondência autor-narrador-personagem. O leitor então é confrontado a uma **ambigüidade** constituída por uma tensão constante entre o ficcional e o factual, o imaginário criativo e a referencialidade mundana (FAEDRICH, 2015; 2016).

Em “Et Eu Tu”, título da obra, ocorre a escolha pelo pronome pessoal reto, na primeira pessoa do singular “Eu”, que de forma velada remete ao *nome* do autor, Arnaldo Antunes, que assina a autoria dos poemas. A presença do pronome reto na segunda pessoa do singular “Tu”, por sua vez, instaura um enigma que, gradativamente, é solucionado ao longo do processo de leitura da obra. Uma das possíveis leituras para o “tu” é a referência à interlocutora do diálogo estabelecido pelo autor por meio de suas poesias, a artista que assina as fotografias que compõem a obra, que por sua vez remete ao nome de Márcia Xavier.

Adrienne Rich escolhe o gênero poema confessional e insere discursos acerca da política dos corpos, construindo sua poética íntima. Uma vez que Rich manifestamente, articula novas formas de linguagens e atitudes na sociedade advogando uma forma liberta de poesia, o pacto autobiográfico é selado em “Mergulhando no Naufrágio”, estabelecendo

a relação da heroína da obra que narra a sua jornada com a autora. A recorrência de pronomes pessoais do caso reto, na primeira pessoa do singular “eu”, ao longo do poema evidencia o tom confessional da obra.

A ambiguidade é instaurada na escrita da autoficção por meio da tensão entre a referencialidade factual e a criatividade do(a) autor(a). Tal processo se intensifica na autoficção fantástica vislumbrada nas jornadas do herói em “Et Eu Tu” e na jornada da heroína em “Mergulhando no Naufrágio”.

JORNADA DO HERÓI: EM BUSCA DO OUTRO EM “ET EU TU”.

A viagem em *Et Eu Tu* (2003) tem início na composição intermediária que alia o poema composto em versos livres, de autoria de Arnaldo Antunes e a fotografia dos pés femininos, assinada por Márcia Xavier. A inserção dos poemas em um fundo escuro que se confunde com o fundo da imagem, marca a relativa perda de autonomia das mídias participantes, constituindo uma **mixmídia**. O formato do poema evidencia um estilo neoconcreto do poeta, que alia a semiose visual e a linguagem verbal sugestionando a ideia do corpo feminino. O poema concreto, por sua vez, é considerado uma **intermídia** devido à perda da autonomia das mídias constituintes que sofrem fusão no seu processo de escrita. O enquadramento dos pés em ângulo *plongé* constitui a profundidade na imagem.

O poema em versos livres estrutura-se formando uma imagem de um corpo delgado, alongado, afunilado ao centro, remetendo, portanto, à ideia de corpo feminino. O poema, isoladamente, constitui uma intermídia, pois, por meio da visualidade das estrofes que não se desvincula dos versos, constitui a ideia de corpo feminino. O poema pode ser lido linearmente como: “um / ou dois / ou dez / pontos de apoio / boiam onde / pousam / pisam / pesam / pra suster / o resto de si / mais / acima”.

A escolha de variadas palavras para se referir aos dedos dos pés que tocam o chão, em “um / ou dois / ou dez / pontos de apoio” constituem um adorno poético. O corpo é referido como “o resto de si” que se apoia sobre os dedos os pés. A forma como os pés tocam o

chão é mencionada por meio de uma sequência de verbos “pousam / pisam / pesam”, sendo resultantes de escolhas, realizadas pelo poeta, pautadas na semelhança sonora. A sequência dessas unidades lexicais cria uma gradação semântica, revelando um efeito de afundamento do corpo por conta de seu peso.

A ideia do navio é sugestionada pela imagem do corpo, que se sustenta sobre a água, evidenciando o modo fantástico. Os pés “boiam” e sustentam o corpo como um todo, projetando-o para cima. O ato de “boiar” relaciona-se ao meio líquido, remetendo, por sua vez, à navegação. O corpo funciona como um navio, marcando, dessa forma, o início da viagem em busca do outro.

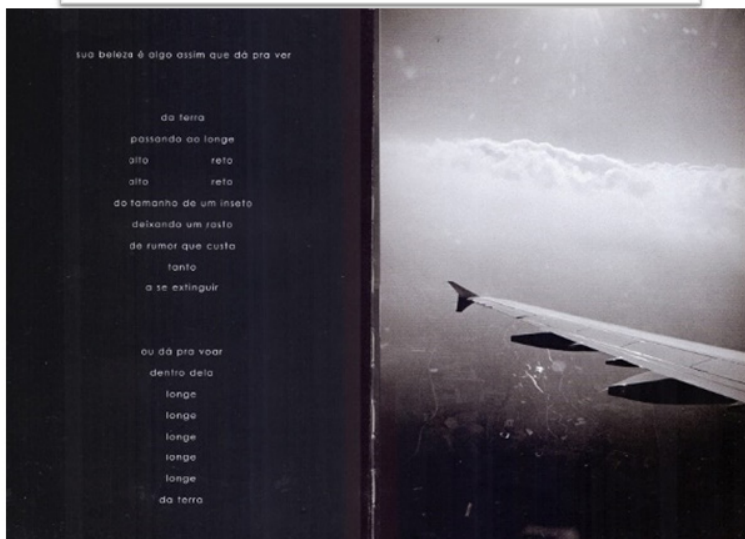
A ideia do outro, por sua vez, é construída em torno do corpo da mulher, denotado na configuração do poema, que delineia uma silhueta feminina e da fotografia que acompanha a escrita em letras finas em cor clara do poema sobre um fundo escuro cria uma dificuldade no próprio ato de ler, tornando-a opaca. Dessa forma, o poeta constitui o seu estilo, aliando o artístico, evidenciado no efeito visual, ao literário, observado na poeticidade da escrita intermedial.

A noção de altitude é desenvolvida na composição seguinte, denotando um deslocamento espacial. Temos a continuação da jornada sugestionada pela combinação intermediática formada pelo registro em fotografia de parte da asa de uma aeronave, à direita, e o poema conciso, assinado por Arnaldo Antunes, à esquerda.

O poema em estilo neoconcreto sendo inserido em um plano escuro, por sua vez, sugestiona a ideia de um dorso de uma aeronave vista do alto. Ocorre o imbricamento da linguagem verbal e da semiose visual na poesia, constituindo, portanto, uma **intermídia** (RAJEWSKY, 2012; CLÜVER, 2006; 2007). O enquadre da imagem fotográfica é realizado sob a perspectiva de um sujeito que se encontra no interior da aeronave, tendo ao fundo um horizonte formado por nuvens.

A construção da sintaxe poética é descrita a partir do olhar do herói que narra a sua jornada: “sua beleza é algo assim que dá pra ver // da terra / passando ao longe / alto reto / alto reto / do tamanho de um inseto / deixando um rasto / de rumor que custa / tanto / a se extinguir // ou dá pra voar / dentro dela / longe / longe / longe /

longe / longe / da terra”. Os espaços descritos na fotografia e na poesia entram em contraste, constituindo-se como o interior acima do solo e o exterior no solo, respectivamente.



Fonte: Antunes (2003, não paginado)

A aeronave remete ideia de corpo feminino, admirado ao longe, ainda assim, constituindo um corpo concreto e palpável, fato evidenciado na possibilidade de se viajar em seu interior. Neste contexto, a viagem possui um duplo sentido, indicando tanto o deslocamento geográfico

quanto a abstração da realidade por meio do sexo, adentrando no domínio do fantástico. Ambos os sentidos são resultantes da escolha e da repetição da palavra “longe”, que ocasiona uma instabilidade semântica, permitindo associar o distanciamento do solo e a abstração da realidade por meio da pequena morte. A combinação entre a fotografia e a poesia sugestionam uma jornada pelo corpo e por meio do corpo feminino.

Em outros trechos, é possível mapear as relações de intertextualidade com obras como a *Odisseia*, de Homero, que narra a viagem de Ulisses de volta para casa e aos braços de sua amada, após enfrentar obstáculos inesperados, como encontros com seres míticos, como as sereias.

O poema é estruturado espacialmente por meio de versos irregulares, curtos e centralizados e pelas marcações gráficas “(xo)” que lhe conferem um ritmo e instabilidade semântica, conferindo um status de enigma. Em estilo neoconcreto, o poema é considerado uma intermídia uma vez que semiose visual está imbricada com a linguagem verbal. A ideia de duplo é evidenciada visualmente na quebra dos versos, demonstrando o embate desigual dos lados confrontados. A intermídia, por sua vez alia-se à fotografia resultando em uma combinação intermidiática.

As marcações (xo) e as quebras evidenciadas por meio dos espaços em branco desestabilizam os versos, possibilitando a leitura do poema de duas maneiras. O duplo ainda constitui o tema desenvolvido na poesia em “o meio se / para o que se / une qual se / reia tece / o que se / ciona qual ce / ntauro se / mi-se / ndo inteiro na se / ara do se / pulcro de cada se / gundo que se / meia”.

A sereia, sendo um ser com cabeça e torso de mulher e cauda de peixe coberta por escamas, representa também um duplo. O meio de seu corpo une as duas partes de espécies distintas e marca o limite das diferenças entre humano e não humano.

A ideia de um centro que, ao mesmo tempo, une e separa, representado nas imagens da sereia e do centauro é também remetida na montagem das imagens espelhadas da escada, observada à direita. O efeito de duas vias que se aprofundam duplamente são observadas na fotografia de Xavier, que captura a imagem da realidade. A ambiguidade é instaurada na tensão entre a referencialidade da fotografia de escada e o imaginário da sereia e do centauro adentrando no fantástico.

A sereia sedutora atrai os marinheiros, com o seu canto, para as profundezas do mar, ao passo que o centauro é um exímio matador em suas batalhas. A vida de cada ser mítico é pautada na colheita da vida humana. A morte dos homens, portanto, marca temporalmente suas vidas.

O poema também pode ser lido por meio da inserção do elemento (xo) que se acopla ao elemento morfofonológico [se], ocasionando tanto a desagregação da palavra quanto o cruzamento lexical. A noção de “sexo” ou de “sexualidade” permeia todas as palavras às quais o elemento [se] se acopla, sendo denotado visualmente no poema por meio da pausa que pode representar uma fenda e a intimidade feminina.

Considerando a marcação gráfica, o poema pode ser lido como: “o meio se / (xo) para o que se / (xo) une qual se / (xo) reia tece / (xo) o que se / (xo) ciona qual ce / (xo) ntauro se / (xo) mi-se / (xo) ndo inteiro na se / (xo) ara do se / (xo) pulcro de cada se / (xo) gundo que se / (xo) meia”. A atmosfera erotizada permeia o poema, pois “sexo” mistura-se a variados e sucessivos conceitos. Neste meio, os indivíduos são unidos por meio do sexo em “sexoune”. As noções de “sexo” e “união” são mescladas, resultando em uma relação física que implica também em constituição de unidade.

O trecho descreve uma união sexual, sendo comparada à imagem de seres míticos e sexualizados. A imagem da sereia, devido à sedução mortal, e a imagem do centauro, por sua virilidade destrutiva, associam a noção de sexo à morte de maneira muito contundente, permitindo pensar a morte física, assim como a pequena morte, como parte constituinte da vida.

O duplo ainda se manifesta na projeção do autor pessoa, que se situa fisicamente fora dos limites do texto, no herói da narrativa que se confronta com as entidades míticas em busca do ser feminino.

Por fim temos o final da jornada em “Et Eu Tu”, e o herói aporta em um corpo feminino, identificado por meio de um rosto. A fotografia assinada por Márcia Xavier passa a ser o espaço de escrita para a poesia concisa de Arnaldo Antunes, e tal recurso, evidencia a perda relativa de autonomia entre as mídias. A obra, portanto, é considerada uma mixmídia.

A poesia estruturada espacialmente pelos variados planos na fotografia vale-se também da desagregação vocabular, que diminui a velocidade

de leitura, inserindo pausas. A leitura sequencial permite a construção de um lirismo poético que reforça o lirismo imagético da fotografia: “por flores sem cor ou per fume / es queço de cor seu pes coço”.

A ideia de flor é sugestionada por meio do corpo feminino ganhando o colorido da fantasia. A expressão “flores sem cor ou perfume” simboliza o corpo feminino velado, ainda não revelado em cores e aromas. O pescoço é referido como uma área negligenciada e facilmente esquecida em “es queço de cor seu pes coço”. A área é desvelada como espaço de interação afetiva e sexual.



Fonte: Antunes (2003, não paginado)

O herói finalmente chega ao seu destino e aporta-se no corpo da amada, explorando o pescoço por meio de abraços e carícias. A obra

final comunica-se com a combinação poética inicial que sugestiona o (re)início da viagem demonstrando o movimento cíclico do ato sexual e da própria vida.

A JORNADA DA HEROÍNA: EM BUSCA DE SI EM “MERGULHANDO NO NAUFRÁGIO”

Em “Mergulhando no Naufrágio”, de Adrienne Rich, ocorre a descrição da heroína que narra detalhadamente acerca do preparo que antecipa o mergulho rumo ao naufrágio. Essa escritura carregada de poeticidade contrasta com os trechos com elevados níveis de referencialidade.

Depois de ter lido o livro dos mitos,
de ter carregado a câmera
e de ter checado o fio da faca,
eu me visto
com a armadura de borracha negra,
as nadadeiras absurdas,
a severa e estranha máscara.
Preciso fazê-lo
não como Cousteau com o seu
time em prontidão
a bordo da ensolarada fragata,
mas aqui sozinha.

A leitura do “livro de mitos” inclusa no processo de preparo da heroína e a “câmera” para o registro e testemunho da viagem, sugere a tensão entre o imaginário e fantástico e o factual e referencial na obra. Há a ocorrência da relação intermediática no poema, referente aos documentários televisionados do francês Jacques Cousteau, desbravando locais ermos com sua equipe de cientistas e cinegrafistas. A aproximação da heroína com a experiência dos documentários sendo apenas momentânea, serve como pretexto para revelar o caráter íntimo, solitário e privado de sua jornada.

O perigo está presente no discurso da heroína, uma vez que ela checa “o fio da faca” e sem seguida descreve a indumentária que reveste o seu corpo para a jornada, “armadura de borracha negra”, “nadadeiras absurdas”, “estranha máscara”.

A jornada solitária do eu é reforçada a seguir, indicando uma narrativa íntima e pessoal, em uma busca por si.

Eu desço.
Degrau por degrau
o oxigênio me envolve
a luz azul
límpidos átomos
do nosso ar humano.
Eu desço.
Minhas nadadeiras
me aleijam,
rastejo como um inseto, escada abaixo
e não há ninguém
para mostrar onde o oceano
começa.

Tal aspecto reforça a veracidade da relação, autor, narrador, personagem. Neste trecho, a proximidade com a realidade é sugerida pela escolha de unidades lexicais, com sentido concreto associadas ao ato de mergulhar no oceano, como “degrau”, “oxigênio”, “luz azul”, “nadadeiras”. Se por um lado a referencialidade remete ao mundo real do mar, do mergulho, por outro lado, o excesso de referencialidade resulta no questionamento dos limites entre a ficção e a realidade. (NASCIMENTO *l*: FAEDRICH, 2014). Como resultado é evidenciada a intensificação do modo fantástico na obra.

Portanto, as combinações inusitadas demonstram o estilo poético subjetivista da autora e sugerem o modo fantástico: “límpidos átomos do “nosso ar humano”; “minhas nadadeiras me aleijam” e, ainda “rastejo como um inseto, escada abaixo” e “não há ninguém / para mostrar onde o oceano começa”. Sugestiona-se que a heroína assume a forma de um monstro, um inseto, um ser com nadadeiras para poder adentrar em outro mundo.

A heroína qualifica o ar que sai de seus pulmões “o oxigênio me envolve/ a luz azul/ límpidos átomos/ de nosso ar humano”, por meio de uma metáfora universalista do ar, que sugere a ideia de igualdade entre os seres que habitam neste planeta. Portanto, o discurso por uma política de corpo de igualdade da autora, a quem se designa o nome Adrienne Rich, se insere na metáfora íntima de viagem.

As dificuldades enfrentadas nessa jornada iniciam-se com a indumentária que já incita limitações desde a superfície, seus pés que são

a base de seu corpo perdem a capacidade de sustentação. Sem poder manter-se ereta, seu corpo iguala-se ao de um inseto, que se arrasta rumo ao mar. Com suas capacidades comprometidas, a heroína desce rumo sua jornada, sem saber onde ela se inicia de fato.

O aprofundamento da jornada dá-se por meio das mudanças operadas nas cores daquele ambiente “azul”, “verde” e “preto”.

Primeiro o ar é azul e então
mais azul e então verde e então
preto estou apagando e ainda assim
a minha máscara é poderosa
ela bombeia energia para o meu sangue
o mar é uma outra história
o mar não é uma questão de força
preciso aprender sozinha
a virar meu corpo suavemente
no elemento profundo.

Nesse mundo, a heroína narra como a máscara “poderosa” envia energia ao seu sangue, descrevendo criativamente o processo de respiração, instaurando a ambiguidade e a incerteza que resulta no fantástico. O líquido no qual a heroína está imersa é referida como “elemento profundo” sinalizando ainda mais o aprofundamento da jornada.

Em “o mar é uma outra história/ o mar não é uma questão de força”, a autora revela uma aproximação com a figura da heroína. No mar, sendo o poder, sugestionado em “força”, enfraquecido, os diferentes corpos passam a gozar de relativa igualdade.

Contudo, a heroína necessita adquirir o aprendizado de forma solitária, por meio de sua própria experiência, por meio da qual ela certamente irá desenvolver a sabedoria em lidar com as dificuldades. A heroína chega ao naufrágio e se apresenta como os mais variados “eus”, que sugestionam funções sociais.

Esse é o lugar.
E eu estou aqui, a sereia cujos cabelos escuros
fluem pretos, o homem marinho do corpo
encouraçado.
Circulamos em silêncio
pelo naufrágio
mergulhamos para dentro do casco.
Eu sou ela: eu sou ele

cujo rosto afogado dorme de olhos abertos
cujo peito ainda mostra a tensão
cuja carga de prata, cobre, carmim jaz
no interior obscuro de barris
meio escorados e deixados para apodrecer
nós somos os instrumentos semidestruídos
que certa vez mantiveram um curso
a tora apodrecida pela água
a bússola quebrada

A autora se projeta na obra constituindo-se ficcionalmente uma heroína que assume a forma de “sereia” e de um “homem marinho”, revelando sua natureza fantástica. A imagem de uma sereia “com cabelos escuros” que “fluem pretos”, sugestionam seres distintos daqueles que constam na *Odisseia*, de Homero, descritas como entidades que seduzem marinheiros com seus cantos mortais. Os cabelos longos das sereias, no poema sugestionam o símbolo fálico e o poder de sedução das mulheres frente aos homens.

A heroína se descreve também como o “homem marinho do corpo encouraçado”, evidenciando a necessidade de se armar para se proteger do perigo, durante a jornada, por meio do apagamento das marcas de feminilidade. Ou ainda, a heroína é ao mesmo tempo a entidade que seduz (sereia) e o ser seduzido (homem marinho), sendo duplamente o algoz e a vítima.

Distintamente de Ulisses, de Homero na qual se narra a possibilidade de os marinheiros encontrarem os corpos apodrecidos das vítimas dos cantos das sereias, a heroína assume além a função da sereia misteriosa, os corpos das pessoas afogadas em suas jornadas, constituindo-se de maneira plural, “eu sou ela: eu sou ele”, “cujo rosto afogado dorme de olhos abertos / cujo peito ainda mostra a tensão”.

A heroína em seguida assume a forma dos instrumentos “semi-destruídos” de navegação, da “tora apodrecida pela água” e a “bússola quebrada”. Neste trecho o modo fantástico é observado de forma mais expressiva. A projeção do autor na obra como heroína de uma narrativa “irreal” e “inverossímil” (COLONNA, 2014). Contudo, a força expressiva das metáforas sugestiona a dolorosa jornada da heroína em busca de si. Os destroços do navio naufragado espelham o estado de alma da

heroína, revelando o seu mais íntimo “eu”. A heroína procura mapear o evento do naufrágio, por meio da materialidade dos vestígios, que se apresentam na forma de carcaça apodrecida pelo sal e pelo tempo.

A jornada tem o seu fim no fundo do mar, com o testemunho do naufrágio:

Nós somos, eu sou, você é
por covardia ou coragem
aquele que encontrar nosso rumo
de volta para esta cena
portando uma faca, uma câmera
um livro de mitos
em que nossos nomes não aparecem.

A heroína assume variadas formas plurais de entidades, que almejam retornar aos destroços em busca de si. Há os que veem a jornada como um ato de coragem e conquista, outros, que a recebem como um processo de superação de uma experiência dolorosa do passado. O naufrágio, portanto, sugere variadas ideias como perda, traumas, assim como resgate e sutura.

A jornada pertence ao ser humano comum cujos “nomes” não constam nos livros de mitos. A conquista do naufrágio não leva à imortalização da heroína pela conquista, ainda assim, há a demanda pela coragem e sabedoria, sugeridos na necessidade de se portar a “faca” e o “livro de mitos”. A heroína ainda leva consigo uma “câmera” para registrar materialmente os vestígios do naufrágio, que passa a integrar sua memória. A fotografia captura em imagem do navio naufragado, em um dado momento, tornando-o permanente.

A CONCLUSÃO DAS JORNADAS

As obras Arnaldo Antunes e Adrienne Rich sugerem uma jornada por meio de palavras que ora suscitam a referencialidade, portanto, as experiências da realidade e ora expressam a imaginação e a ficção. Precisamente no confronto dessas tensões é que se constroem trechos narrativos, lidos à luz da autoficção fantástica.

Arnaldo pauta-se nas fotografias e registros da realidade sob o olhar da artista Márcia Xavier e responde por meio de seus versos estrutura-

dos espacialmente de modo a sugerir ideias, que se constituem como a jornada em busca do ser feminino. Adrienne Rich faz escolhas criativas combinando palavras de forma inusitada traçando uma jornada interior.

Os poetas se projetam em suas respectivas obras, mantendo uma relação estreita com os personagens centrais, que dão vozes às suas respectivas jornadas. O herói em “Et Eu Tu” busca o (corpo do) outro, que se manifesta na forma de navio e aeronave (sugestionada pelas fotografias assinadas por Márcia Xavier), construindo uma jornada fantástica. A heroína em “Mergulhando em um naufrágio” sugestiona a narrativa do preparo cuidadoso para a jornada, das funções plurais como “sereia”, “homem marítimo do corpo encouraçado”, e do reencontro consigo por meio dos vestígios (instrumentos “semidestruídos” de navegação, “tora apodrecida pela água” e a “bússola quebrada”) que suscitam as experiências dolorosas do passado.

Este estudo apresentou os processos e os resultados de uma pequena experimentação, sob a luz da autoficção e do estilo, em um corpus de análise restrito, composto por obras poéticas, nas quais foram observadas variadas relações de intermedialidade. É apontada necessidade de se realizar outras experimentações futuras com novos corpora para que seja possível colher resultados mais elaborados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **Et Eu Tu**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. Tradução de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 1975. (páginas não numeradas).

COLONNA, Vincent. Tipologias da autoficção. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

CLÜVER, Claus. Inter textos / Interartes / Inter mídia. *Aletria* 14, p.9-39, jul.- dez., 2006.

_____. Intermedialidade. Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, v. 1, n, n2, p. 8-23, nov. 2008.

DOUBROVSKY, Serge. O último eu. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

FAEDRICH, Anna. O conceito de autoficção: demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea. **Itinerários**, Araraquara, n. 40, p.45-60, jan./jun. 2015.

FAEDRICH, Anna. Autoficção: Um percurso teórico. **Criação & Crítica**, n.17, p. 30-46, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>> Acesso em: 8 out. 2019.

GUIRAUD, Pierre. **A stylistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

LEJEUNE, Philippe. Autoficção & Cia.: peça em cinco atos. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **Ensaaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

MALLARMÉ, Stéphane. M. Stéphane Mallarmé. **L'Echo de Paris**, 14 mar. 1891, Enquête sur L'Évolution Littéraire, p. 2.

_____. Um Lance de Dados. In: CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. Tradução de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 1975. (páginas não numeradas).

_____. Un Coup de Dés. In: CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. Tradução de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 1975. (páginas não numeradas).

MÜLLER, Jürgen E. Intermedialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito. In: DINIZ, Thais Flores; VIEIRA, André Soares (org.) **Intermedialidade e Estudos Interartes: desafios da arte contemporânea 2**. Belo Horizonte: UFMG, p. 75-95, 2012.

NASCIMENTO, E. Entrevista. In: FAEDRICH, Anna. **Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea**. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 218-224.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **Ensaaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

RAJEWSKY, Irina O. intermedialidade, intertextualidade e “remediação”. In: DINIZ Thais Flores Nogueira (Org.). **Intermedialidade e Estudos interartes**. Belo Horizonte: UFMG, p.15-45, 2012.

RICH, Adrienne. **Diving into the Wreck: Poems 1971-1972**. New York London: Norton, 2013 [1973].

TAKAKURA, Sandra Mina. **A Arte Multissemiótica de Arnaldo Antunes: Breve Reflexões sobre o Estilo**. Lisboa: Lisbon International Press, 2021.

TAKAKURA, Sandra Mina. **Criação e criatividade em gêneros híbridos: a expressividade na poética de Arnaldo Antunes**. São Paulo: USP, 2019 (tese não publicada).

TODOROV, Tzvetan. **The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre**. New York: Cornell U.P., 1975.

TODOROV, Tzvetan. A origem dos Gêneros. In: Os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 43- 58. [1980]

ZIOLKOWSKI, Theodore. Otherworlds: Fantasy and the Fantastic. In: Arts and letters. **The Sewanee Review**, Vol. 86, No. 1, p. 121-129, The Johns Hopkins U.P, winter 1978.

UM ESTUDO LÉXICO-SEMÂNTICO DOS VERBETES DO HERBÁRIO MFS-UEPA: UM GLOSSÁRIO EM EXPOSIÇÃO

Rosana Siqueira de Carvalho do Vale¹

Ana Clara Cerveira da Silva²

INTRODUÇÃO

Todas as ciências e disciplinas precisam de um conjunto de termos para designar os seus códigos e noções particulares, isto é, sua terminologia. Jean Dubois (1998) conclui esta afirmação com: “Não há ciência sem terminologia”. Contudo, deve-se considerar que as línguas naturais, ao desenvolverem seu léxico, sofrem intercorrências de variação e diversidade. Faulstich (2006) alega que a diversidade de uma língua pode ser efetuada em 3 planos: histórico, geográfico e estilístico. Portanto, ao desconsiderar as ocorrências sociolinguísticas, a Terminologia, sozinha, apesar de embasar e gerar muitas iniciativas científicas, termina sendo normativa na escolha de ignorá-las.

O principal objetivo deste presente trabalho é gerar um produto socioterminográfico, aqui classificado como glossário, por meio do registro socioterminológico dos verbetes investigados dentro do Herbário Marlene Freitas da Silva – MFS, institucionalizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Com vistas a utilidade do público colaborador, pesquisador e visitantes do Herbário, compreende-se que, para a área linguística, soma grandes valores, devido à necessidade de auxiliar na expansão da área terminológica e terminográfica na Região Norte, no Estado do Pará e no País.

Wen et. al (2015) declarou que um herbário provê valores inestimáveis perante o presente, passado e futuro de uma sociedade. As coleções botânicas são capazes de exprimir a diversidade biológica-temporal,

¹ Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente IV da Universidade do Estado do Pará. E-mail: rosana.dovale@uepa.br

² Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará.
E-mail: cerveiraanaclara@gmail.com

bem como remontar historicamente, tipos de plantas/arbustos que hoje estão extintos: tudo isso ocorre via a preservação memorial de amostras coletadas, arquivadas e mantidas em um herbário.

A escolha do Herbário MFS-UEPA como objeto desta pesquisa justificou-se pelo interesse em analisar e descrever este recorte da especialidade, ofertados e recebidos deste núcleo à Universidade, ao Estado do Pará, à Região Norte e ao País, como contribuinte na memória botânica, histórica e científica. O Herbário MFS-UEPA é detentor de mais de 10.000 espécimes de amostras desidratadas e, a recente marca prova o crescimento e a potencialidade do Herbário em contribuir com a memória histórica e etnobotânica do povo amazônico. Este trabalho, ao ser institucionalizado vem, portanto, como forma de voltar o olhar interdisciplinar que a terminologia é capaz de cumprir, junto ao Herbário MFS-UEPA, para considerar os muitos valores que a Universidade do Estado do Pará oferta ao campo estudantil, ao pesquisador, ao docente e ao mundo.

É possível notar que no Brasil, especificamente na região Norte e no Estado do Pará, a Terminologia/Socioterminologia cresce em produção acadêmica. Entretanto, para os planos de expansão traçados para o desenvolvimento terminológico no país, ainda há um grande percurso a caminhar. O campo Terminológico/Socioterminológico nasce como ciência no século XX e está, ainda, em vistas de crescimento. Deste modo, unindo-se ao motivo acima, também se investiga a necessidade da realização de um Glossário do Herbário, pois fundamentado na ausência de elaboração terminográfica nos bancos de dados como o Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Scientific Electronic Library Online (SCIELO), observou-se a necessidade da construção de um produto de utilidade também para a área Socioterminográfica no olhar de atividade técnica-botânica.

A organização deste trabalho está dividida em 4 partes: a) a literatura, na qual são apresentados os pressupostos teóricos que engendraram a pesquisa, percorrendo acerca dos estudos lexicológicos, o surgimento da terminologia, seu desenvolvimento após o séc. XX, abrindo leques para a ótica social e variacionista dos termos técnicos, bem como o olhar para os estudos terminológicos no Brasil; a apresentação do herbário conta a grandeza de produção do *locus* de realização da pesquisa e discorre acerca dos valores que o Herbário MFS-UEPA oferta em

suas atividades cotidianas; na metodologia são mencionados os procedimentos das escolhas e da organização da coleta dos dados necessárias para a objetivação do glossário e, por fim, amostras do glossário, como produto da coleta e da literatura.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As Ciências do Léxico: Lexicologia e Lexicografia

O léxico constitui a forma da expressão do mundo em desenvolvimento e, segundo Biderman (2001a, p.13), registra o conhecimento do universo, bem como, seu processo de formação é a etapa final do processo cognitivo que compreende a realidade do entorno lexical.

Aprender, nomear e organizar a realidade, geram a infinitude do léxico de uma língua natural. A organização, também chamada de categorização, nos permite a formação de conceitos para cada nomeação designada. Um léxico está imbricado da associação da realidade a conceitos. Biderman (2001b, p. 157) impulsiona este argumento com a triangulação: palavra/termo – conceito/significado – referente/percepção no universo, demonstrando que para existir uma palavra é preciso sua percepção de existência no universo e estar associada a um significado. E toda esta complexidade gerada, transforma o léxico de cada língua um “tesouro cultural abstrato de uma comunidade linguística ao longo de sua história”. (BIDERMAN, 2001a, p. 14)

A Lexicologia tem como objeto de estudo a análise e a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico – como diz Biderman. Cada palavra demonstra uma vastidão estrutural perante a sua comunidade, e obedecendo os eixos paradigmáticos e sintagmáticos, geram “um labirinto infindo de significações linguísticas” (BIDERMAN, 2001a, p. 16). A Lexicologia ocupa-se, portanto, do componente lexical geral e não-especializado de uma língua, dizem Krieger e Finatto (2018).

A função concreta da descrição das palavras não ocorre pela Lexicologia, mas por meio da Lexicografia, que é a ciência da elaboração de dicionários. Da Silva (2011) classifica a lexicografia como uma disciplina aplicada que se ocupa da elaboração de dicionários, vocabulários, glossários, ou seja, ela é a realização ou área prática da lexicologia. O fazer lexicográfico é, portanto, fruto do fazer lexicológico. Os dicionários de língua

registram unidades lexicais em todas as suas variações morfossintáticas e em todas as suas acepções. É de responsabilidade também da Lexicografia a produção dos chamados dicionários especiais, ou seja, dicionários de língua que registram só um tipo de unidade lexical ou fraseológica, como os dicionários de gírias, de ditados, de provérbios, de sinônimos e de antônimos. (DA SILVA, p. 47, 2011).

Fato que, conforme Biderman, transforma o dicionarista em porta-voz da comunidade linguística.

Os dicionários técnicos científicos e o ato de compilar palavras são criações recentes, surgidas no século XX, impulsionadas pelo desenvolvimento da Linguística até os dias de hoje, e encontram-se apenas no início de sua trajetória.

Terminologia, Terminografia e o percurso Socioterminológico

Barros (2004, p. 29) afirma que a Terminologia é tão antiga quanto a linguagem humana. Desde que se pode compreender, o homem nomeia as coisas que lhe cercam, como também ao seu trabalho, seus instrumentos etc. Exemplo reforçado é a elaboração dos primeiros glossários, que explicavam termos médicos utilizados pelo grego Hipócrates (460-377 a.C.). Também em *Crátilo*, Platão (427-347 a.C.) discute e reflete acerca da linguagem, da origem das palavras e suas respectivas significações. Desde os tempos mais remotos, a linguagem e a significação existem e importam ao nível de desdobramentos de reflexões e práticas científicas.

Embora a prática terminológica fosse corriqueira, ela somente foi observada com critérios científicos a partir da contribuição do engenheiro Eugen Wüster (1898-1977), quem nos anos de 1930, começou a realizar, estudos terminológicos a partir da Escola Terminológica de Viena, cujo foco era a investigação dos termos técnicos de um determinado campo. Assim, a sua Teoria Geral da Terminologia (TGT) se tornou bem-sucedida, que ultrapassando as fronteiras, desenvolveu a Terminologia como disciplina científica tão bem na Áustria quanto em outros lugares ao redor do mundo, como na Escola de Praga, Escola Russa e Escola do Canadá. Todas estas, “privilegiavam uma perspectiva normativa sobre as terminologias, tendo em vista a padronização dos termos técnicos” (BORGES, 2011, p. 12).

Em 1990 nascem novas percepções na área Terminológica. Maria Teresa Cabré propõe a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCI) após

notar as limitações da TGT perante a disciplina. As críticas científicas que se debruçaram sobre a TGT não dispensam a contribuição de Wüster, mas lhe dão um novo significado. As contribuições da TGT para o campo da Terminologia foram de valor inestimável para o desenvolvimento científico da disciplina, porém, “não deixa de considerá-lo reducionista e idealista” (BARROS, 2004, p. 37), visto que, a TGT observa o conhecimento especializado como à parte das línguas e das culturas, assim, a TGT promove que “a unidade lexical (palavra) se torna termo de acordo com o uso em um contexto expressivo e comunicacional específico” (BARROS, 2004, p. 37)

A Terminologia é, portanto, uma disciplina que observa, analisa, apreende e decodifica termos de uma língua de especialidade e seus significados acoplados. O objetivo desta ciência é, conforme Da Silva (2011, p. 47), agilizar a comunicação entre os especialistas, bem como entre os especialistas e o público em geral.

A partir dos anos 1990 as críticas científicas à pioneira TGT se intensificaram. A primazia pelo caráter normativo-terminológico já não objetivava mais os Estudos Terminológicos. Na TGT, não deve haver ambiguidades na comunicação especializada, logo, qualquer princípio de variação é rejeitado. Nasce, então, a Socioterminologia, que “se ocupa da identificação e da categorização das variantes linguísticas dos termos em diferentes tipos de situação de uso da língua.” (FAULSTICH, 1995b), como forma de maturação dos princípios terminológicos, especialmente à TCT. Sua formalização, segundo Barros (2004), deu-se a partir de François Gaudin, Y. Gambier e J.C. Boulanger, e partir de então, diz Faulstich (1995b), que são variados os números de linguistas que passaram a defender o estudo e o registro social do termo, pois reconheceram, enfim, que as terminologias estão abertas à variação. Faulstich (1995b) menciona que a Terminologia é disciplina recente e, ainda assim, já passou por uma grande atualização com o advento da Socioterminologia, pela necessidade de embutir os termos na língua a quem eles mesmos pertencem e sofrem de todas as interações e variações.

Barros (2004) afirma que o objetivo da Socioterminologia é propor um estudo *in vivo* nas línguas de especialidade, isto é, operar a Terminologia com todas as práticas sociais e reais que uma língua natural dispõe, pois a ela é importante considerar o local social, bem como reconhecer a existência de sinonímia, homonímia e polissemia nos discursos de

especialidade, opondo-se claramente aos objetivos da TGT. Faulstich (1995b) contribuiu com esta ideia dizendo que “nenhuma língua é um bloco homogêneo e uniforme, mas um sistema plural, constituído de normas que evidenciam os usos reais em variação.”

Estudos em Terminologia e Socioterminologia

Um marco para a difusão dos Estudos Terminológicos no Brasil ocorreu em 1990 com a realização do 2º Simpósio Latino-Americano de Terminologia e o 1º Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica. Faulstich (1995a) afirma que nas universidades já se tinham disciplinas ministradas na área da Terminologia em cursos de graduação e pós-graduação, além do projeto de criar um banco de dados nacional terminológico, o *Brasilterm*, gerido e fomentado pelos linguistas dispostos a efetuar a difusão da área Terminológica no país, visando, com isto, auxiliar na comunicação a partir dos termos técnicos.

Nas observações de trabalho de Borges (2011) e Feiteiro (2016) havia respectivamente, 11 e 16 grupos de pesquisa em território nacional dedicados à pesquisa terminológica e socioterminológica. Atualmente, hospedam-se no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) o registro de 37 grupos diretamente associados à colaboração da pesquisa em Terminologia. Convém reforçar que outros grupos também colaboram com a pesquisa Terminológica de modo indireto.

Importante reconhecer, também, que nesta Consulta Parametrizada, o Estado do Pará contém 3 grupos de pesquisa voltados para o fazer Terminológico: dois vinculados a Universidade Federal do Pará (UFPA), o : *GEOLINGTERM – Geossociolinguística e Socioterminologia e o ; Grupo de Estudos em Lexicografia, Terminologia e Tradução da UFPA* e um vinculado a Universidade do Estado do Pará (UEPA), o : *LELIT – Linguística, Educação e Literatura*.

As pesquisas feitas pelo Estado do Pará na área Terminológica e Socioterminológica colaboram com o desenvolvimento da Terminologia em Língua Portuguesa na América Latina. Desde 2011, 2015 aos dias atuais, foi notório o crescente número de grupos dispostos a fomentar dados para a área terminológica e auxiliar m a difusão da pesquisa em Terminologia como ciência essencial e frutífera no meio acadêmico, reduzindo fronteiras comunicacionais e fornecendo amparo linguístico na área de Letras.

APRESENTAÇÃO DO HERBÁRIO

Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2011), Herbário (do latim *herbarium*) é uma coleção de frutos secos para estudo científico. “Os herbários realizam ações de salvaguarda, documentação, pesquisa e comunicação das suas coleções” (CARNEIRO et al., 2017). Devido ao seu caráter depositório ele pode ser compreendido como uma biblioteca botânica. Entretanto, segundo Carneiro (2017, p. 1775), a ótica para os herbários como somente bibliotecas, deve ser substituída pelo olhar científico completo que os herbários ofertam em seus muitos valores.

Um herbário atua como uma “coleção que provê um inestimável registro das distribuições dos organismos pelo mundo afora e se torna a única documentação direta da diversidade biológica, física e cultural do planeta acerca do presente, passado e futuro.” (WEN et al, p.1, 2015). Um depositório, em geral, é majoritariamente composto e gerido por profissionais de formação especializada, e é capaz de auxiliar plenamente, pesquisadores da área botânica a conhecer o seu patrimônio na biodiversidade, e após registros cooperar com a rede global de conhecimentos, sejam eles botânicos ou etnoculturais. Esses registros ocorrem de maneira que se identifique sempre as principais características de uma planta, sejam elas altura, cor, odor ou classificação taxonômica. Depois de coletadas, estas características serão devidamente organizadas e dispostas em um papel de registros; serão identificadas e, finalmente, submetidas a um sistema de informação que levará seu nome a banco de dados nacionais ou internacionais, formando assim uma rede de cooperação científica e cultural de uma dada região.

Um herbário após atingir o número de 5.000 espécimes em sua salvaguarda, pode ser oficialmente inserido no *Index Herbariorum*, uma base internacional de registro dos herbários ao redor do mundo, gerido pelo Jardim Botânico de Nova Iorque (NYBG). Logo após adicionado, o recém herbário recebe um acrônimo único e passa m a fazer parte do “diretório de herbários, acervos e curadores no mundo” (CARNEIRO et al., 2017, p. 1775).

Há no Brasil, a Rede Brasileira de Herbários (RBH)³, gerida pela Sociedade Botânica do Brasil (SBB), que confere e transmite, continua-

³ Catálogo da Rede Brasileira de Herbários (RBH) disponível em: <https://www.botanica.org.br/catalogo-da-rede-brasileira-de-herbarios/>

mente, dados acerca dos herbários ativos e inativos dentro do país. De acordo com o *Index Herbariorum*, a região Norte consta com o número de 24 herbários ativos (DE GASPER et al, 2020, p. 354), e ocupa três vagas no *Top 10 Herbarium in Brazil*, onde são avaliados os maiores herbários da federação, de acordo com o número de espécimes registradas no RBH. Nessa lista, o Herbário do Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas (INPA) de Manaus – AM, ocupa o 5º lugar. O estado do Pará, com o Herbário IAN da Embrapa Amazônia Oriental ocupa o 10º lugar, enquanto o Herbário MG do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) ocupa o 8º lugar, sendo também notável por ser o mais antigo herbário da região Norte (VIANA; ILKIU-BORGES; SOTAO, 2015), criado em 1895 pelo botânico suíço Jacques Huber.

Herbário Profª Drª Marlene Freitas da Silva (MFS)

Atua hoje na capital o Herbário Profª. Drª Marlene Freitas da Silva (MFS), localizado na Rua do Una, 156 – Telégrafo, no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), institucionalizado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Ciências Naturais (DCNA – CCSE). Possui a curadoria da Profª. Drª. Flávia Cristina Araújo Lucas e atuação de cerca de 6 pessoas, entre eles biólogos (graduados), mestres, doutores e estudantes de graduação.

Carneiro et al (2017) explicam que o Herbário MFS teve seu início a partir dos resultados do projeto de pesquisa acerca da “Coleção de frutos, sementes e plântulas amazônicas: conhecimento e valorização do patrimônio genético natural” em 2009. A partir de 2011 foi feita sua estruturação como herbário, sendo institucionalizado no Campus I – CCSE no mesmo ano, e posteriormente, em 2014 pela Universidade do Estado do Pará.

Embora seja um depósito recente no que tange ao tempo de funcionamento, o Herbário MFS é um dos maiores da capital, juntamente com o Herbário MG (MPEG) e o Herbário IAN (EMBRAPA). Seu número de espécimes registrados atingiu a quantidade de 10.000 amostras, de acordo com o Registro de Herbários do Brasil (RBH) e contribui, atualmente, com informações de espécimes amazônicos em redes de dados científicos botânicos e etnoculturais no Brasil e no mundo.

Em suas coleções constam a coleção de exsiccatas (coleção de plantas secas), que é a principal e constitui o cerne do acervo (CARNEIRO et al., 2017). Suas outras coleções também podem ser chamadas de “Coleção Associada”, e nela são encontradas coleções temáticas: frutos e sementes, flores, plântulas, fungos, briófitas, algas e a coleção biocultural/etnobotânica.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho realizou-se no Herbário Prof^a. Dr^a Marlene Freitas da Silva (MFS), localizado na Rua do Una, 156 – Telégrafo, no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), institucionalizado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Ciências Naturais (DCNA – CCSE). A partir do *lôcus* da pesquisa, foi escolhida a pesquisa de campo que visa analisar, à priori, os dados orais colhidos em entrevistas e questionário, configurando-se, portanto, como abordagem qualitativa. E foi assim escolhido pois

a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A pesquisa qualitativa não é projetada para coletar resultados quantificáveis. (MELLO; KANETA; SOUZA, 2013.)

Na pesquisa ocorreu a aplicação de dois questionários: um questionário base, nomeado como Questionário 01, por ser o suporte da realização do produto deste trabalho e o Questionário 02, também chamado de questionário auxiliar, pois sua aplicação realizou-se como argumento de reiteração do objetivo da elaboração do glossário, bem como em função da renovação do quadro de colaboradores. Será enunciada também, a estrutura do glossário, em termos de macro e microestrutura que estabelecem os padrões gerativos do produto (glossário monolíngue).

A Coleta dos dados

O processo de construção envolveu duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, esta, realizada nos meses de agosto a setembro de 2020, presencialmente, no Herbário Prof^a Dr^a Marlene Freitas da Silva – MFS, aplicados à curadoria e seus colaboradores.

A pesquisa bibliográfica pautou-se na leitura prévia de artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e manuais que tratassem acerca dos Herbários e que poderiam antever boas perguntas para a realização da pesquisa de campo, efetivada pelos métodos Entrevista e Questionário.

Os métodos de entrevista e questionário basearam-se em Teixeira e Ranieri (2004) que guiaram o método Entrevista alegando ser “a técnica que permite o relacionamento direto entre pesquisador e pesquisado. Podem ser semiestruturadas, abertas diretivas e abertas não-diretivas”. O método utilizado qualificou-se como abertas diretivas.

A aplicação do questionário foi realizada duas vezes nesta pesquisa, em dois diferentes momentos: um (Questionário 01), como atuante na coleta de dados para a elaboração do glossário e outro (Questionário 02), para dar suporte aos interesses da criação deste glossário. Aqui, a pesquisa situou-se temporalmente em uma jornada de seis meses de intervalo entre uma aplicação e outra. No primeiro momento da etapa, foi executado um questionário com os colaboradores do herbário, no mês de agosto a setembro de 2020, enquanto o segundo momento ocorreu em março de 2021.

No primeiro questionário, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosana do Vale, foram elaboradas 27 perguntas abertas e fechadas, formuladas no *Google Forms*, visando inicialmente apenas respostas online, devido ao contexto pandêmico da Covid-19 durante o ano de 2020, cujas atividades e serviços não-essenciais foram completos e abruptamente suspensos; o retorno das atividades foi, então, paulatino e cauteloso. Entretanto, a abertura e possibilidade da visita técnica excepcional para a realização deste trabalho, permitiu que o exercício dos métodos da Entrevista e do Questionário fossem aplicados aos colaboradores do Herbário.

As perguntas elaboradas foram divididas quatro seções, sendo elas, referentes aos seguintes dados:

- a. **Sociais:** informações mais particulares do entrevistado, como faixa etária, nível de escolaridade e sexo.
- b. **Profissionais:** informes sobre o âmbito profissional em que está inserido o colaborador dentro do Herbário.
- c. **Instrumentos de Trabalho:** perguntas abertas acerca dos instrumentos auxiliares no serviço cotidiano do Herbário.

d. **Amostras:** produtos gerados e cuidados dentro do Herbário.

A obtenção de respostas do primeiro questionário motivou a organização de termos coletados em fichas terminológicas, para a pré-concepção dos verbetes do glossário.

O interesse na aplicação de um novíssimo questionário ocorreu devido a renovação do quadro de colaboradores internos no Herbário. Com o glossário já elaborado e definido, foi elaborado um novo Questionário na plataforma *Google Forms*, que gerou respostas digitais, bem como, gráficos dos dados coletados.

Neste segundo momento, foram feitas quatro perguntas de dados sociais, como nome, sexo, faixa etária e escolaridade aos 4 novos colaboradores; seguidas de quatro perguntas de campo fechado, com a obtenção de respostas entre sim – um pouco – não – concordo e não concordo – conheço e não conheço.

A entrevista ocorreu de acordo com as exatas perguntas elaboradas no primeiro Formulário Google, impresso em papel A4 e lida em voz alta aos colaboradores, um a um; e todas elas foram gravadas segundo a permissão dos entrevistados no gravador contido no aparelho smartphone. As gravações foram transcritas digitalmente no Microsoft Word para melhor análise descritiva do corpus. O número total de entrevistas foi 04 (quatro) dentre as 06 (seis) pessoas que trabalham ativamente dentro do Herbário, tendo cada gravação a duração entre 1h00min e 1h20min.

A identidade dos entrevistados nesta pesquisa foi preservada de exposições por iniciativa da pesquisadora, os quais foram codificados em fichas terminológicas. Foram escolhidos para os colaboradores, nomes científicos botânicos de plantas terminantemente amazônicas, como forma de homenagear e contextualizar as pessoas ao serviço do Herbário, para que enfim, seus dados fossem validados como contribuintes na construção desta pesquisa sem conduzi-los à exposição.

QUADRO 1: Índice de correspondências nominais dos colaboradores entrevistados no Herbário Prof^a Dr^a Marlene Freitas da Silva – MFS.

| | | |
|-----------------------|------------------------------------|--------------|
| Entrevistado 1 | <i>Astrocaryum vulgare Mart.</i> | Tucumanzeiro |
| Entrevistado 2 | <i>Bertholletia excelsa Bonpl.</i> | Castanheira |
| Entrevistado 3 | <i>Carapa guianensis Aubl.</i> | Andirobeira |
| Entrevistado 4 | <i>Enterpe oleracea Mart.</i> | Açaizeiro |

Fonte: elaboração das autoras

Estrutura do Glossário

Moreira (2009, p. 217) declara que “elaborar um glossário é fotografar uma língua de especialidade, é registrar e disponibilizar a linguagem particular de uma área do saber à sociedade”.

Este trabalho leva como matriz os estudos socioterminológicos/ socioterminográficos e as diretrizes de pesquisa propostas por Enilde de Jesus Leite Faulstich (1995), Lídia Almeida Barros (2004), Maria da Graça Krieger e Maria José Bocorny Finatto (2018).

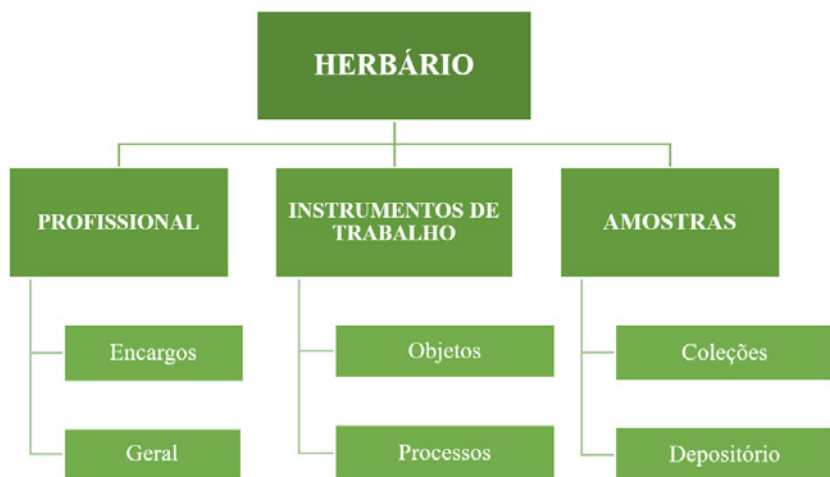
A organização do produto passa pela organização conceitual do domínio. Barros (2004, p. 111) fundamenta isto como uma atividade fundamental na pesquisa Terminológica.

A definição dos campos conceituais é observada em Krieger e Finatto (2018) como: “Uma árvore de domínio é um diagrama hierárquico composto por termos-chave de uma especialidade, semelhante a um organograma”. Tendo em vista que a geração do campo conceitual na obra terminológica é capaz de

evidenciar os campos conceituais da área de estudo e esclarecer os vínculos hiperonímicos e hiponímicos dos termos descritos. Portanto, um mapa conceitual bem definido pode propiciar uma organização sistemática dos termos, de forma a destacar as relações de significado que são estabelecidas. (BORGES, 2011, p. 49).

Deste modo, é apresentado a organização sistemática de trabalho desta obra:

FIGURA 1: Organograma do Campo Conceitual no preestabelecimento de trabalho, coleta e organização.



Fonte: elaborado pelas autoras

Macroestrutura e Microestrutura

Este trabalho e produto foram elaborados e organizados integralmente no suporte Microsoft Word 2016 e está disponível apenas digitalmente. Há o total de 66 entradas neste glossário, dispostos via campos de conceitos (profissional, instrumentos de trabalho e amostras). Dispondo de Termos Simples e Complexos: Substantivos femininos, Substantivos masculinos e Sintagmas terminológicos – aqui, dando o seguimento da matriz de trabalho, para Krieger e Finatto, o sintagma terminológico é comum em produtos terminográficos. Borges (1998) define Sintagma Terminológico como “estrutura sintática complexa constituída, na sua grande maioria, por **Nome + Adj** ou **Nome + prep + Nome** cujo conjunto expresso um todo de sentido, identificando um conceito próprio das línguas de especialidade”.

O produto é do tipo Glossário. Aqui neste trabalho foi utilizado o conceito de glossário por Faulstich (1995b):

- b) Repertório em que os termos, normalmente de uma área, são apresentados em ordem sistemática, acompanhados de informação gramatical, definição, remissivas podendo apresentar ou não contexto de ocorrência;

de percurso semasiológico, ou seja, parte do termo à significação; monolíngue; de natureza linguística; destinado aos colaboradores do herbário, botânicos e aos visitantes de modo em geral, bem como aos pesquisadores e estudiosos da área semântico-lexical e socioterminológica com vistas de auxiliar no processo de conhecimento protocolar do Herbário.

A confecção do glossário foi efetuada pela ordem sistemática dos campos conceituais, desde a coleta dos dados até a organização do produto. Dentro da seleção semântico-lexical, subdividiu-se dois subcampos para cada campo conceitual

- a. **Profissional:** encargos, geral;
- b. **Instrumentos de Trabalho:** objetos, processos;
- c. **Amostras:** tipos de amostras, depósito;

para que dispostos, cada um em seus conceitos e subcampos, os termos se compusessem próximos aos sentidos uns aos outros. Dentro desta ordem prioritária, em seguida, foi valorizada a ordem alfabética contínua da apresentação dos verbetes no glossário.

Seguindo Faulstich (2010, p. 46), “a validação do repertório terminológico elaborado depende, basicamente, da tríade especialista em terminologia, especialista da área e usuário”, logo, os termos após coletados e estruturados em glossário foram apresentados a um botânico, funcionário do Herbário, para análise correspondente descritiva.

Neste trabalho foi realizada a organização do corpus via fichas terminológicas. Krieger e Finatto (2004) afirmam que a ficha terminológica constitui um núcleo de informações acerca de um termo ou expressão sob estudo. São das fichas terminológicas que são extraídas todas as informações necessárias para elaborar um verbete. O registro de trabalho deve ser o mais completo possível, mesmo que nem todas as informações colhidas entrem necessariamente no sistema representativo microestrutural.

As configurações dos termos deste glossário foram informatizadas em tabela no *Microsoft Word 2016* e se apresentam na ficha terminológica com as seguintes estruturas:

QUADRO 2: Organização exemplar da ficha terminológica.

| |
|--|
| <p>1. Termo-entrada: unidade linguística que recebe o tratamento Terminográfico e apresenta o verbete. Neste glossário apresenta-se em negrito e acima das demais informações constituintes.</p> |
| <p>2. Categoria Gramatical: informa o sistema gramatical e natureza que o verbete está inserido, sendo classificado neste glossário como <i>Sf</i> (em substantivo feminino) e <i>Sm</i> (em substantivo masculino) e <i>St</i> (em sintagma terminológico)</p> |
| <p>3. Definição: enunciado descritivo do termo-entrada e efetua-se com uma paráfrase dentro da obra terminográfica, indicando apenas um significado singular e específico de uma dada especialidade.</p> |
| <p>4. Contexto: situação referencial de ocorrência para melhor esclarecimento da definição e termo-entrada. É extraída de algum contexto da entrevista realizada e se representa no glossário entre chaves: {...}</p> |
| <p>5. Fonte: raiz da informação; princípio gerador e explicativo da informação constituinte auxiliar que é o contexto. Neste glossário está manifestado através de códigos latinos em <i>italico</i>.</p> |
| <p>6. Variante: termos que possuem variação social, situacional, espacial e linguístico. São os termos que sofreram variação com o uso social, geográfico e linguístico. Neste glossário é identificado pela marca “Var.: Variante”.</p> |
| <p>7. Remissiva: termos-entrada que possuem ligação de relação semântica com outros termos-entrada dentro do glossário por relações de Hiperônimo, Hipônimo e Conceito conexo. No glossário é exprimido através do “Cf.: Conferir”.</p> |

A microestrutura é a impressão de um verbete pronto. Aqui foi adotada segundo Faulstich (1995b) que propõe a seguinte microestrutura:

QUADRO 3: Organização dos campos constituintes de um verbete.

| Campos constituintes de um verbete por Faulstich (1995b): |
|---|
| VERBETE = + entrada + categoria gramatical (\pm substantivo, \pm sintagma terminológico, \pm verbo) \pm gênero \pm sinônimo \pm variantes \pm fonte \pm área \pm subárea \pm definição \pm fonte + contexto + fonte \pm remissivas \pm equivalentes \pm fontes. |

A ordem da microestrutura do verbete demonstra que o sistema simbólico do + (mais) representa a obrigatoriedade de ocorrência no verbete enquanto o símbolo \pm (mais ou menos) isenta de necessidades a aparição, podendo ou não, aparecer no contexto microestrutural.

A organização do verbete no Glossário do Herbário MFS-UEPA foi da seguinte maneira:

MICROESTRUTURA DO GLOSSÁRIO DO HERBÁRIO MFS-UEPA

VERBETE = Termo-entrada + categoria gramatical (\pm substantivo, \pm sintagma terminológico) + gênero + definição \pm contexto + fonte \pm remissiva

Exemplo:

Mateiro *Sm*

Pessoa leiga que coleta amostras para os herbários e que possui apenas conhecimento de campo.

{“O *mateiro* é justamente isso, por ele ter vários anos de experiência no mato, ele vai saber que espécie é essa, justamente pelas características botânicas que cada espécie vai ter. (...)Por toda essa experiência em campo, ele vai guardando esses conhecimentos.”}

Fonte: *Astrocaryum vulgare Mart*

Cf.: *Coletor*

QUADRO 4: Legenda do glossário

Legenda:

Negrito – termo-entrada

St – Sintagma terminológico

Sm – Substantivo masculino

Sf – Substantivo feminino

{*Itálico*} – contexto

Cf.: – remissiva

Var.: Variante

Itálico – fonte

RESULTADOS

Discussões acerca do primeiro questionário

O perfil dos informantes de acordo com o questionário informa quanto:

- a. ao gênero, 50% dos entrevistados eram declaradamente do gênero masculino, enquanto os outros 50% do gênero feminino;
- b. a faixa etária, localizam-se no campo dos 22 a 26 anos e de 26 aos 30 anos;
- c. a escolaridade, 50% declararam possuir nível superior incompleto, 25% superior completo e 25% pós-graduação (mestrado) completo.

Discussões acerca do segundo questionário

O perfil dos informantes neste segundo questionário, apresentou quanto:

- a. ao sexo, dos entrevistados 75% são femininos e 25% masculinos;
- b. à faixa etária, demonstrou de 50% está na faixa de 22 a 25 anos, 25% de 19 a 21 anos e 25% de mais de 31 anos;
- c. à escolaridade, 75% relataram ter ensino superior incompleto e 25% superior completo.

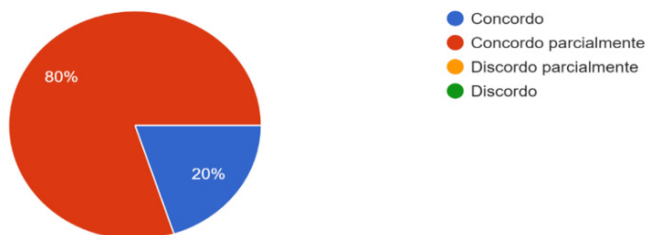
A partir da coleta dos dados supramencionados, a macro e microestrutura geraram o Glossário do Herbário MFS-UEPA. Para fins de análise validativa de termos entre os anos de 2020 e 2021, foi aplicado um novo questionário, aos novos colaboradores. O intuito desta segunda aplicação foi coletar dados para reforçar o objetivo desta pesquisa, auxiliar no processo de justificativa e respaldar a necessidade da existência de um glossário para o Herbário MFS-UEPA.

As quatro questões formuladas tinham a missão de descobrir o tempo de serviço dos novos funcionários no Herbário MFS-UEPA, que apresentou 25% dos entrevistados com 1 a 3 meses de tempo de serviço e 75% de 4 a 6 meses. Isso serviu, portanto, para descobrir se, os colaboradores já haviam se adaptado ao meio de trabalho durante o tempo em serviço, bem como foram feitas indagações para descobrir se houve dificuldades nesta adaptação do serviço, nos primeiros dias de colaboração, pela justificativa da falta de conhecimento dos termos de serviço. Também foi questionado a quantidade de termos que o novo colaborador conhece, para compreender a atuação do glossário perante o desafio das novas funcionalidades dos entrevistados para o Herbário, analisado conforme o tempo de serviço dos novos funcionários.

Dado mais de a metade dos entrevistados estarem no período de 4 a 6 meses de colaboração, contribuiu para que os entrevistados tivessem domínio de grande parte dos 66 termos do glossário, deixando, então, 20 termos desconhecidos ou parcialmente desconhecidos pelos 4 colaboradores, como visto no gráfico acima. Fato que, ressalta a importância do glossário perante as necessidades gerais adaptativas. Entretanto, ao questionar acerca da dificuldade enfrentada na primeira semana de adaptação, não foram obtidas respostas negativas, pois, 75% dos entrevistados relataram que sentiram dificuldades, porém medianas, enquanto 25% relataram ter sentido dificuldades reais de adaptação.

GRÁFICO 1: Gráfico em pizza do questionamento acerca da dificuldade de adaptação na primeira semana de atuação no Herbário.

Você acredita que a língua ESCRITA é mais correta do que a FALADA?
10 respostas



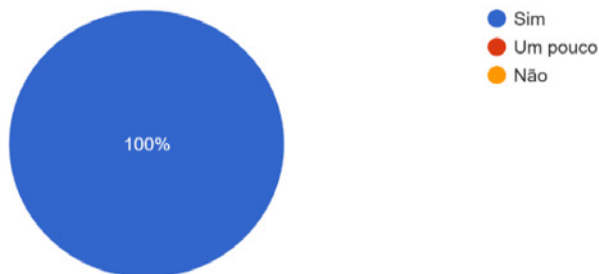
Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Google Formulários

Importante ressaltar, enfim, a única pergunta de resposta unânime: “Você acha que um glossário ajudaria nesta adaptação de serviço?”. A resposta obtida, portanto, auxilia de modo a justificar a existência de um glossário de apoio ao Herbário MFS-UEPA.

GRÁFICO 2: Dados do questionário referentes a utilidade de um glossário no Herbário MFS-UEPA.

Você acha que um glossário ajudaria nesta adaptação de serviço?

4 respostas



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Google Formulários.

AMOSTRAS DO GLOSSÁRIO SOCIOTERMINOLÓGICO DO HERBÁRIO MFS-UEPA

| Profissional | Subcampo: Encargos |
|--------------|--------------------|
|--------------|--------------------|

Bolsistas *Sm.*

Estudantes de graduação e pós-graduação que recebem auxílio financeiro em pleno exercício das atividades no herbário.

Fonte: *Bertbolletia excelsa Bonpl.*

Var.: Estagiários

Coletor *Sm.*

Indivíduo que faz a retirada das amostras no campo para a inserção no herbário.

Fonte: *Carapa guianensis Aubl.*

Cf.: Mateiro

| Profissional | Subcampo: Geral |
|--------------|-----------------|
|--------------|-----------------|

Herbário *Sm.*

Inventário de espécies vegetais. Biblioteca de plantas desidratadas.

Fonte: *Astrocaryum vulgare Mart.*

Herbário Itinerante *St.*

Ação demonstrativa externa de exemplares da coleção do herbário.

{“*Esses exemplares são levados de um espaço ao outro, para exposições e demonstrações, por isso chamamos de Herbário Itinerante*”}

Fonte: *Bertholletia excelsa* Bonpl.

| | |
|---------------------------------|--------------------------|
| Instrumentos de Trabalho | Subcampo: Objetos |
|---------------------------------|--------------------------|

Armário Compactado *St.*

Depósito planejado, antifogo, com travas e sem entrada de iluminação, insetos e parasitas, para guardar o maior número de exsiccatas possível.

Fonte: *Carapa guianensis* Aubl.

Capela *Sf.*

Pequena câmara de manipulação de produtos químicos necessários nas amostras para expurgo de fungos e micro-organismos das amostras.

{“*É um pequeno espaço com exaustor e lâmpadas, onde lá só cabem as mãos, pois fazemos a manipulação de formol etc.*”}

Fonte: *Enterpe oleracea* Mart.

| | |
|---------------------------------|----------------------------|
| Instrumentos de Trabalho | Subcampo: Processos |
|---------------------------------|----------------------------|

Choque Térmico *Sm.*

Processo expurgatório de micro-organismos que leva as amostras dissecadas ao freezer na ordem de entrada (3 dias) – saída (3 dias) – entrada (3 dias), totalizando 9 dias de choque térmico.

Fonte: *Astrocaryum vulgare* Mart.

Cf.: Expurgo; Tratamento

Duplicata *Sf.*

Coleta de duas amostras iguais, que geralmente é doada para outros herbários.

{“Quando vamos a campo, podemos coletar mais de uma amostra, por questões de garantia. Se nossa *unicata* (um só exemplar de amostra) está garantida e registrada, registra-se a segunda e doa-se para outros depositórios.”}

Fonte: *Bertholletia excelsa* Bonpl.

Cf.: Exsicata

| | |
|-----------------|------------------------------------|
| Amostras | Subcampo: Tipos de Amostras |
|-----------------|------------------------------------|

Exsicata *Sf.*

Amostra desidratada montada em um papel cartonado, identificação, carimbo e envelope.

Fonte: *Bertholletia excelsa* Bonpl.

Cf. Coleção principal, Amostra botânica

Exudato *Sm.*

Líquido extraído de certas amostras em campo.

{“Na hora que a gente corta certos tipos de amostra, elas liberam um tipo de líquido que se chama exudato, pode ser de coloração vermelha, transparente (...)”}

Fonte: *Astrocaryum vulgare* Mart.

| | |
|-----------------|------------------------------|
| Amostras | Subcampo: Depositório |
|-----------------|------------------------------|

Banco de Exsicata *St.*

Depósito de registros e consultas de exsicatas.

Var.: BRAHMS; Species Link

Fonte: *Carapa guianensis* Aubl.

BRAHMS *Sm.*

(*Botanical Research and Herbarium Management System – BRAHMS*)

Plataforma de dados botânicos utilizados para gerir os dados de coletas dos herbários ao redor do mundo.

Fonte: *Bertholletia excelsa* Bonpl.

Var.: Banco de Exsicata

Cf.: Etiquetagem, Informatização, Registro; Banco de Exsicata

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi descrever os termos técnicos do Herbário MFS-UEPA, considerando materiais orais (as entrevistas) e com o objetivo de elaborar um glossário socioterminológico dos termos de trabalho da área botânica, a partir da variação de termos proposta por Faulstich (1995b).

O embasamento para este trabalho incidiu nos pressupostos de Barros, Faulstich, Krieger e Finatto. A pesquisa destacou os termos utilizados como recurso comunicativo no Herbário, bem como avaliou suas dependências na língua segundo a proposta de Faulstich: de cunho social, econômico, geográfico e linguístico.

A metodologia utilizada demonstrou-se peça fundamental no auxílio da coleta e na análise dos dados do universo que circunda a botânica e o seu exercício prático no Herbário. O resultado foi um total de 66 termos, sendo 17 variáveis, analisados conforme Barros (2004), ou seja, a “frequência de uso do termo; a pertinência temática; a pertinência pragmática e a fiabilidade dos termos”.

Com esta pesquisa, a área socioterminológica aumenta, seu índice de construção acadêmica, de modo a colaborar com o desenvolvimento da área no Brasil e no Estado, visando o desenvolvimento e potencial crescimento socioterminológico e socioterminográfico.

Constatou-se que, apesar de possuir estudos publicados na área de domínio, não existe um estudo terminológico na área técnica botânica, na realização prática nos Herbários, em especial do Herbário MFS-UEPA em bancos de dados como a CAPES e a ScieLO. Sendo assim, esta pesquisa, prontifica-se a suprir as lacunas científicas terminográficas nesta área, bem como as necessidades da existência de um glossário, analisado como potencialmente auxiliares aos colaboradores e visitantes do Herbário MFS-UEPA.

Foi compreendida aqui a necessidade da existência de um glossário para o Herbário MFS. A pretensão é que este glossário sirva de utilidade ao que foi destinado nesta pesquisa, e que seja um instrumento bem aproveitado referencialmente.

Entendeu-se, enfim, que esta pesquisa não se encerra aqui, ao contrário, ela fomenta e impulsiona outras pesquisas e a continuidade do processo científico no exercício do fazer socioterminológico. Com isto, o seu produto, o glossário, também não se finda, e pode muito bem ser adaptado e ampliado conforme novas iniciativas socioterminográficas apresentem-se necessárias.

REFERÊNCIAS

- BARROS, L.A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BIDERMAN, M.T.C. As Ciências do Léxico. IN: OLIVEIRA, A. M. P. P., ISQUERDO, A. N. (org). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: UFMS, 2001. p. 13 – 22. 268p.
- BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. IN: **Tradterm**. São Paulo, v. 7, p. 153-181, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49147>. Acesso em: 1 dez. 2021.
- BORGES, L. C. M. **Os termos da meliponicultura: uma abordagem socioterminológica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2011. 197 f.
- BORGES, M. F. **Identificação de sintagmas terminológicos em Geociências**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998. 150 p.
- CARNEIRO, T. X. et al. O Herbário Prof^{ra}. Dr^a. Marlene Freitas da Silva (MFS) da Universidade do Estado do Pará: diálogos entre ciência, universidade e museu. IN: **Anais do III SEBRAMUS – Seminário Brasileiro de Museologia**. Belém, 2017. p. 1771.
- DA SILVA, M. B. Água vira sal lá na salina: o glossário dos termos do sal no Rio Grande do Norte numa perspectiva socioterminológica. **Revista de Letras**. Fortaleza, v. 30, n.1/4, 2010/2011, p. 45-57. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12941>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- DE GASPER, A. L. et al. Brazilian herbaria: an overview. IN: **Acta Botanica Brasílica**. Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 352-359, abr. – jun., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-33062020000200352&tlng=en. Acesso em: 15 maio 2021.
- DE MELLO, R. A.; KANETA, C. N.; DE SOUZA, C. **Manual de produção acadêmica: tipos, normas e métodos**. São Paulo: FMU, 2013. 130 p.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. Trad. de Izidoro Blikstein et. al. São Paulo: Cultrix, 1998.

FAULSTICH, E. L. J. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. IN: **Ciência Da Informação**, v. 24, n. 3, 14p, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/566>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FAULSTICH, E. L. J. Terminologia: o Projeto Brasilterm e a formação de recursos humanos. IN: **Ciência Da Informação**, v. 24, n. 3, p. 356-363, set./dez. 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/581> Acesso em: 07 dez. 2021

FAULSTICH, E. L. J. Uma socioterminologia na comunicação científica e técnica. **O Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 27-31, jun. 2006. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2022.

FEITEIRO, S. R. **Glossário dos termos da castanha-do-pará**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016. 189 f.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

LEÃO, V. M.; LUCAS, F. C. A.; GURGEL, E. S. C. Herbaria as patrimony: the contribution of the MFS collection in the conservation of Amazonian biodiversity. IN: **Ciência e Natura**. Santa Maria, v.39, n. 3, p. 467-483, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/27080>. Acesso em: 15 maio 2021.

MOREIRA, L. A. “Caranguejo tem língua?”: um glossário do caranguejo no Maranhão. IN: **SIGNUM: Estudos da Linguagem**. Londrina, v. 12, n. 1, p. 217-235, jul. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3972/77b707287d50011e82346645ab82a4b87917.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

TEIXEIRA, E.; RANIERI, M. S. S. **Diretrizes para a elaboração do trabalho de conclusão de curso**. Belém: EDUEPA, 2004.

VIANA, Pedro Lage; ILKIU-BORGES, Anna Luiza; SOTAO, Helen Maria Pontes. Herbário João Murça Pires, Pará (MG). IN: **Herbários do Brasil – 66º Congresso Nacional de Botânica UNISANTA Bioscience**. Santos, v. 4, n. 6, p. 77-81, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/bio/article/view/464>. Acesso em: 15 maio 2021.

WEN, J. et al. Collections-based systematics: Opportunities and outlook for 2050. IN: **Journal of Systematics and Evolution**. Institute of Botany, Chinese Academy Of Sciences, v. 53, n. 6, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jse.12181>. Acesso em: 15 maio 2021.

LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO- -APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Valéria Crístian Soares Ramos da Silva¹
Leidiane Pereira de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade contemporânea plenamente, digital, na qual, cada vez mais, os sujeitos são atraídos pela internet para o acesso às redes sociais em celulares, tablets e computadores, e, nesse contexto, a escola não pode ficar indiferente aos desafios trazidos pelo avanço tecnológico na educação escolar.

Considerando a situação contextual, a escola tem um papel importante no transcurso da inclusão de uma cultura digital no processo ensino e aprendizagem, embora, seja do conhecimento de todos que ela ainda enfrenta muitos desafios em proporcionar o letramento, agora, o digital, de modo que professores e alunos sejam capazes de usar a internet de forma crítica e de analisar a circulação e o consumo de conteúdos, bem como, participar, de forma analítica, de atividades colaborativas e comunicativas na rede de informações. Tal panorama motivou a realização da pesquisa, cujos dados obtidos serão aqui mencionados, tendo como principal eixo norteador o seguinte questionamento: quais os desafios encontrados para promover o letramento digital na escola pública?

O trabalho, também problematiza a figura do docente, que necessita dos seus conhecimentos sobre o uso dos recursos digitais. O professor da maioria das escolas públicas brasileiras, especificamente, as das sediadas, no Estado do Pará, desenvolve o seu trabalho em precárias condições de infraestrutura, com a maioria das salas lotadas, em escolas não dotadas, de forma necessária, de computadores e internet, cumprindo carga horária de trabalho elevada, com muitas turmas para lecionar, com

¹ Doutora em Ciências da Linguagem-Linguística pela Universidade do Porto-Portugal. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará – UEPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/0746722306992524>

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas – PPGELL/UEPA. Professora da Secretária de Estado de Educação – SEDUC/PA. CV: <http://lattes.cnpq.br/7566339379560052>

baixos salários e “afogados” em propostas escolares ancoradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que o deixa sobrecarregado, em específico, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), que pelos eixos, práticas, campos de atuação e gêneros listados no documento, não tem ou terá condições de realizar projetos ou trabalhos mais aprofundados com determinados gêneros que requerem de um tempo maior para as práticas de leitura e análise.

A justificativa do trabalho incidiu no fato e o novo cenário educacional requerer a capacitação dos professores para o desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio de práticas educativas permeadas pelos recursos tecnológicos. Essa capacitação abrange habilidades que exigem dos docentes, muito mais do que saber usar o celular e o computador, ou seja, é necessário, não só conhecer essas ferramentas, mas realizar um trabalho com elas, visando não somente incrementar as aulas, mas inovar na prática educativa para transformação do aluno em sujeitos letrados digitalmente.

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionários aos professores e alunos da escola, *locus* da pesquisa, tendo como objetivo geral investigar o cenário e os desafios para a inserção do letramento digital em uma escola pública de Belém do Pará. Para o embasamento teórico do trabalho foram selecionados alguns autores que se debruçam sobre a temática com destaque para Rojo e Moura (2012), Marcuschi e Xavier (2016) e Koch (2005).

O artigo está estruturado em tópicos, da seguinte forma: o primeiro tópico versa sobre o ensino de língua portuguesa; o segundo, trata dos conceitos de letramentos, multiletramentos, novos letramentos e letramentos digitais; a seguir, será comentado o percurso metodológico da pesquisa; mostrado a análise dos dados e discutidos os resultados. Por fim, as considerações e as referências consultadas para a realização do trabalho.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O atual ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nas escolas brasileiras está inserido nos processos, historicamente, marcados por mudanças sociopolíticas e econômicas que vem ocorrendo, desde o período em que a educação encontrava-se ancorada na tradição oral,

pautada num ensino voltado aos ideais mercantilistas e religiosos na colônia, passando pelas práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (1599)³, inspirada numa visão retórico-gramatical da cultura humanística, pelas reformas pombalinas influenciadas pelo Iluminismo europeu e pelo Racionalismo moderno (Bunzen, 2011).

Marquês de Pombal, em 1757 consolidou uma política de expansão linguística, pois, na época, havia a necessidade de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados. Do ponto de vista político, diplomata e primeiro-ministro português, foi o principal responsável pelo ensino da língua portuguesa no Brasil, pois antes mesmo da expulsão dos jesuítas, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, foi oficializada a língua no reino de Portugal, bem como proibia o uso de línguas indígenas na colônia e obrigava os colonos a ensinarem aos indígenas a língua portuguesa europeia (Bunzen, 2011).

Tal política linguística, conforme os comentários de Bagno (2002), tinha como objetivo impedir a prática pedagógica jesuítica de utilizar a “língua geral, como de base tupi”, para catequizar os índios brasileiros. Por essa razão, alguns autores defendem que essa carta de 1757 marcaria o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, além da oficialização da língua portuguesa para o reino de Portugal (Bunzen, 2011, p. 892).

Apesar de todas as mudanças ocorridas no Brasil com relação à política linguística é, somente no século XIX, que a disciplina Língua Portuguesa chega aos currículos oficiais para o ensino secundário.

Assim, quando em 1837 foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura; curiosamente só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do colégio passa a mencionar a gramática como objeto de estudo [...] (Soares, 2002, p. 163).

³ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (em português: *Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus*), normalmente abreviada como **Ratio Studiorum**, é uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

Para Rojo, a chegada da disciplina Língua Portuguesa foi feita “de maneira muito tímida, convivendo com a formação clássica – gramática, retórica e lógica ou filosofia – de maneira quase instrumental” (Rojo, 2008, p. 79).

Pelo contexto que abrange a implantação da disciplina de LP no Colégio Pedro II até os dias atuais, é possível perceber a existência de inúmeras reformas, decretos, pareceres e documentos oficiais que ignoraram a realidade de professores e alunos, aqueles que vivenciavam as problemáticas das escolas públicas, assim foram “forçados” a implantação de propostas curriculares pautadas nesses documentos.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 tenha possibilitado maior autonomia e flexibilização na definição da política educacional e construção do currículo, posteriormente, com a Lei nº 5.692/71, o Governo Militar suspendeu a inspiração liberalista trazida pela lei de 1961 e no intuito de formar trabalhadores priorizou o ensino tecnicista e o “combate ao analfabetismo” (Bunzen, 2011).

Nos anos de 1980 e 1990 muitas propostas para o ensino de língua portuguesa foram discutidas por pesquisadores da área da linguagem, no intuito de torná-lo mais próximo à realidade das escolas e dos alunos. Embora pouco dessas proposições tenha se efetivado naquele período, as discussões serviram como referência para muitos documentos oficiais posteriores.

Para Geraldini (2015, p. 383) “o mundo se tornou neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz”, assim, tal pensamento corrobora o fato de ser importante destacar que nesse período, as escolas passam a receber inúmeros documentos oficiais para a definição de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras do autor é a “implantação verticalizada” que visa índices elevados nas avaliações nacionais (de larga escala) fazendo com que a prática do professor seja voltada para essas avaliações, o que incluía o treino para responder questões.

Sob essa perspectiva os documentos oficiais vão se constituindo em ferramentas para o ensino. Para Geraldini (2015) a BNCC também é fruto dessas consultorias e seguindo o mesmo modelo de implantação vertical se constitui uma extensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar disso, na Base Nacional Comum Curricular é assumida

uma concepção de linguagem como forma de ação e interação, tributária da Linguística da Enunciação, sobretudo de Bakhtin e suas concepções sobre gênero discursivo.

Partindo desse ponto de vista, a escola necessitou se reinventar em busca de uma aprendizagem significativa a partir de uma concepção dialógica e interacional do ensino de LP, ou seja, os sujeitos interlocutores do processo comunicativo passaram a ser vistos como sujeitos ativos, atores e construtores do conhecimento, isto é, como sujeitos históricos, protagonistas do saber, com a necessidade de a escola auxiliar no processo de construção de conhecimentos, de modo a contribuir para a formação dos estudantes de forma produtiva, bem como, para o letramento digital deles.

Koch (2005) também concebe a língua como lugar de interação, isto é, o lugar onde o enunciador e coenunciador são sujeitos da interação verbal e assumem um papel ativo na produção, recepção e interpretação de textos. Assim, não é possível restringir o ensino da língua ao material linguístico de um texto, torna-se necessário produzir significados na relação entre os interlocutores do processo comunicativo num determinado contexto de produção.

A relação de interação entre interlocutores para a construção de significados sugere o surgimento de novos discursos, novos gêneros determinados pelo contexto situacional. Não basta que o sujeito leitor somente receba informação, não basta confiar nos discursos postos, é necessário assumir um papel ativo diante da nova configuração do cenário mundial. Afinal, considerando o envolvimento com as redes digitais e as demais demandas do século XXI, os alunos necessitam de conhecimentos digitais mais aprofundados, de letramentos digitais necessários para a vida pessoal, para o mundo do trabalho e para a sua participação na política, na cultura, na sociedade de maneira geral.

Desse modo, entende-se que ensinar Língua Portuguesa na contemporaneidade para uma geração digital requer conceber o ensino da língua como amplo e reflexivo, no sentido da ampliação das capacidades expressivas de leitura, escrita e oralidade dos estudantes e de seus horizontes com foco na língua que está em uso dentro e fora da escola, como também, nas diferentes camadas sociais. Assim, a formação do sujeito leitor/escritor perpassa pela noção de letramentos e multiletramentos.

Nesse sentido, faz-se necessário explorar em sala de aula os “novos letramentos”, dentre eles o letramento digital. Mas o que são letramentos, “novos letramentos”, letramento digital e multiletramentos?

Discutiremos a seguir cada um dos conceitos citados acima.

LETRAMENTOS

O conceito de letramento é muito discutido atualmente em diferentes autores e perspectivas, o que nos chama a atenção para o fato de que não é fixo, único, fechado, mas que está em constante evolução.

Para Soares (2009) letramento:

[...] é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (Soares, 2009, p. 74-75).

A conceituação de letramento, citada acima, foi utilizada como suporte para o trabalho, pelo entendimento de que as atividades que envolvem a leitura e a escrita não ocorrem isoladas das práticas sociais.

Para Street (1984, p. 1) letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”.

É possível encontrar uma definição funcional de letramento em alguns autores, no entanto, definir letramento como uma habilidade funcional é criticado por Soares (2009, p. 72), que a caracteriza como uma versão fraca de letramento. Para ela “Letramento é o que o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...]”.

Segundo Kleiman “Os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (2007, p. 4).

O entendimento de que as práticas de leitura e escrita estavam ligadas a práticas sociais e a grupos sociais específicos, considerando o acesso a bens culturais e materiais a que esses grupos tinham deram início ao que hoje se conhece como letramento.

A visão crítica de letramento relacionada aos problemas sociopolíticos e culturais, problematizando a classe social do sujeito e o acesso desse sujeito aos bens econômicos e culturais começa a “substituir a noção tradicional de letramento por uma abordagem sociocultural” (Gee, 2008, p. 67). Com todas essas mudanças o termo letramento amplia-se e passa a ser concebido como letramentos.

Com o advento da tecnologia, o acesso à internet e as inúmeras possibilidades que surgiram no final do século XX, o termo letramento ganha novos contornos por um grupo de pesquisadores que passam a trabalhar com a ideia de “letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico”. Eles cunharam um conceito novo – multiletramentos, entendido como um termo que abrange a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos. Esses pesquisadores ficaram conhecidos como Grupo de Nova Londres (GNL) e trouxeram contribuições significativas sobre os letramentos no contexto da tecnologia com a multiplicidade de textos e de maneiras de significação e comunicação (Rojo e Moura, 2012).

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens [...] (Rojo e Moura, 2019, p. 20).

Para Rojo e Moura (2012), os multiletramentos consistem na multiplicidade de linguagens e na multiculturalidade, exigindo assim novas práticas de ensino da língua portuguesa.

Na perspectiva dos multiletramentos, os hipertextos trazem novos desafios aos professores e alunos, pois exigem de ambos a capacidade para interagir com diferentes textos ao mesmo tempo de forma mais abrangente. Isso quer dizer que a formação do leitor/escritor multiletrado exige muito mais que a mera decodificação das palavras, exige do leitor o esforço para inferir, preencher lacunas, comparar, criticar, se posicionar, dentre outras habilidades exigidas na contemporaneidade.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também propõe os multiletramentos na prática educativa, de modo que a escola amplie as

capacidade expressiva dos estudantes e sua consciência ideológica com maior criticidade sobre situações comunicativas diversificadas, seja nos anos iniciais, seja nos anos finais do ensino fundamental.

Sabe-se que as práticas de letramentos e multiletramentos favorecem não só o aprofundamento de conhecimentos, como também, o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. Assim, no contexto de uma sociedade tecnológica e contemporânea há uma multiplicidade de linguagens digitais que exige do aluno leitor, ouvinte, produtor e comunicador multiletramentos.

Dessa forma, a escola deve se preocupar com essas questões e trazer para a discussão as seguintes indagações: Como letrar os alunos na era digital? O que fazer para torná-los letrados? Letrar para quê? Quais são as possíveis práticas de letramentos e multiletramentos que a escola pode trabalhar? Quais os problemas encontrados na escola para que o letramento digital ocorra?

Sobre essas questões, Marcuschi e Xavier (2016) falam de uma cultura digital que tem invadido o ambiente escolar e que teve início com a escrita eletrônica, desde a década de 90. Assim, a escola não pode ficar indiferente, tampouco ignorar os novos gêneros presentes nas mídias digitais, ou seja, não há como a escola não se preocupar com a formação do aluno multiletrado na era digital.

Dentro desse contexto, no mundo digital globalizado e veloz, alguns pesquisadores sentiram a necessidade de especificar os tipos de letramentos utilizados na era digital, atribuindo-lhes, assim, o conceito de “novos letramentos”.

Já em 2007, Knobel e Lankshear cunhavam o termo “novos letramentos”. As mudanças provocadas nos letramentos pelas TDIC também eram a razão do adjetivo “novo”. Os autores observavam que, por um lado, as tecnologias eram novas: havia mudanças nos códigos-fonte, com novos aplicativos de texto, som, imagem, animação, novas ferramentas de comunicação etc. [...]. Mas isso, embora determinasse novos comportamentos, não configurava por si só novos letramentos. Esses eram definidos pela emergência de um novo *ethos*, uma nova mentalidade [...]. Os novos letramentos maximizam

relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização (Rojo e Moura, 2019, p. 26).

Diante do exposto, é possível entender letramentos digitais como redes de letramentos, ou melhor, práticas sociais “que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais [...] com finalidades específicas” (Buzato, 2006, p. 16).

O letramento digital, por ser considerado redes de letramentos, traz consigo o aspecto social, por isso não é possível conceber ser “letrado” digitalmente, somente o sujeito que sabe usar o computador, o *tablet*, o aparelho celular, plataformas digitais e as demais tecnologias, mas o sujeito que é capaz de usar esses aparatos de maneira crítica, consciente e capaz de filtrar, selecionar, organizar informações úteis ao seu crescimento pessoal e social.

Dudeny, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) definem letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”

Dessa forma, entende-se que há necessidade de a escola explorar as novas práticas sociais de linguagem e de promover o letramento digital no ensino, a fim de contribuir para o crescimento desse sujeito como um todo na sociedade.

Por fim, o letramento digital no processo de ensino-aprendizagem pode proporcionar aos alunos maior autonomia e independência na pesquisa, na leitura, na escrita e na interpretação e análise de textos diversos, de modo que podem ampliar seus conhecimentos, redefinir conceitos, aprender e compartilhar informações com responsabilidade. Ademais, que os alunos letrados digitalmente podem ser protagonistas não só na escola, mas em suas vidas em sociedade, e o professor pode ressignificar o seu papel, visto que, o uso da internet e das novas tecnologias digitais no espaço escolar exigem novas abordagens, suscitam a inclusão digital, novos ambientes de aprendizagens e o desenvolvimento de um espírito colaborativo e autônomo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo compartilha recortes de uma pesquisa quali-quantitativa, cujo principal objetivo consistiu em avaliar o cenário e os desafios para o letramento digital.

A escola pesquisada está localizada na cidade de Belém do Pará, no bairro do Curió-Utinga. A infraestrutura da referida escola é precária para o trabalho com letramento digital, pois não possui laboratório de informática e nem acesso à internet; a biblioteca encontra-se desativada e não há refrigeração nas salas de aulas. Tais fatores representam um desafio aos docentes para a realização de seu trabalho.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa de campo para obtenção de dados, considerando o pensamento de Severino que diz:

na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (Severino, 2007, p. 120).

A observação funcionou como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (Marconi e Lakatos, 2011, p. 277). Assim, foi feita uma observação assistemática, com um mínimo de interação, mas, além dessas técnicas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão, para auxiliar na análise dos resultados.

Foram entrevistados professores e alunos do Ensino Médio, do turno noturno da escola pesquisada. Os alunos são moradores dos bairros Curió-Utinga, Souza e Marco (Belém/Pará) e de comunidades ribeirinhas das proximidades do rio Guamá, próximo à Estrada do Ceasa. Muitos vêm de famílias analfabetas, de baixo poder aquisitivo e apresentaram muitas dificuldades de leitura e de escrita, além das encontradas em se expressar oralmente, em público.

A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL

Na pesquisa feita com os professores sobre Letramento digital foi utilizado como instrumento para coleta de dados um questionário, com-

posto por 09 (nove) perguntas, sendo 01(uma) questão aberta subjetiva e 08 (oito) questões objetivas de múltipla escolha. Como na escola pesquisada apenas dois professores trabalhavam com a disciplina de LP no 3º ano do Ensino Médio noturno, ambos responderam a todas as perguntas.

A primeira pergunta se referia ao entendimento que eles têm sobre letramento digital. As respostas mostraram que existe certa compreensão dos docentes sobre a temática, pois conseguiram elaborar conceitos simples. Contudo, o termo é entendido apenas como habilidades ligadas à capacidade técnica de um indivíduo. Nas respostas obtidas dos dois entrevistados não foram mencionados os aspectos sociais, o uso crítico e responsável das tecnologias e seus impactos na vida pessoal, profissional e na sociedade. Letramento digital não pode ser considerado apenas como “habilidade de extrair informações em ambientes virtuais”.

Os professores entrevistados expressaram que têm consciência da importância do seu papel como professor para o letramento dos alunos e do entendimento em nível satisfatório sobre letramento digital. Mas, o observado, a partir dos dados coletados, é que o conhecimento sobre o tema Letramentos, por parte dos docentes, precisa ser ampliado por meio de formações, capacitações, encontros e discussões em prol da aquisição de mais conhecimentos sobre o tema, pois a oferta e a participação em capacitações sobre o uso das tecnologias digitais com vistas ao letramento, segundo a pesquisa, ainda são pouco frequentes.

Os governantes precisam investir também, em políticas públicas que favoreçam a aquisição de materiais tecnológicos, construção de laboratórios de informática, além de melhoria da infraestrutura das escolas de maneira geral, para possibilitar a inserção dos alunos na cultura digital desses ambientes, pois as mesmas não possuem infraestrutura, os laboratórios de informática, quando existem, são defasados, com aparelhos sem funcionamento e em desuso, para agravar a situação, nem todos os alunos têm computador em suas residências, nem acesso à internet.

Diante do exposto, é importante destacar a vivência atual em uma sociedade digital e, conseqüentemente, a necessidade premente de a escola inovar suas práticas. Mas diante do contexto pesquisado observou-se que, cada vez mais, a classe social constituída pelos menos favorecidos é maioria na escola pública, sendo também a que sofre com processo de exclusão e menos oportunidade de acesso ao conhecimento tecnológico.

Os programas voltados para tal situação são implantados verticalmente, sem condições de serem executados em virtude da situação em que se encontra a maioria das escolas públicas do nosso Estado, em termos de infraestrutura.

A pesquisa mostrou que os professores consideram importante a introdução de novas práticas de linguagem permeadas pelas tecnologias digitais em suas aulas, mas quando perguntados sobre o uso dos recursos tecnológicos, o resultado apontou que eles são utilizados de maneira muito tímida, diante de tudo o que a tecnologia oferece.

Quando perguntado aos professores sobre os ambientes virtuais que já conhecem, responderam conhecer o chat e, também, o funcionamento do movimento maker. Vale ressaltar que foi identificado que o trabalho com os gêneros digitais existe nas aulas de LP da escola pesquisada, embora, ainda seja realizado com muita dificuldade, devido à ausência de ferramentas tecnológicas e o difícil acesso à internet.

Constatou-se que são muitos os desafios na era digital no contexto da escola pública, talvez, porque trabalhar LP na perspectiva de multiletramentos não seja uma tarefa fácil por requerer muitos conhecimentos por parte dos professores.

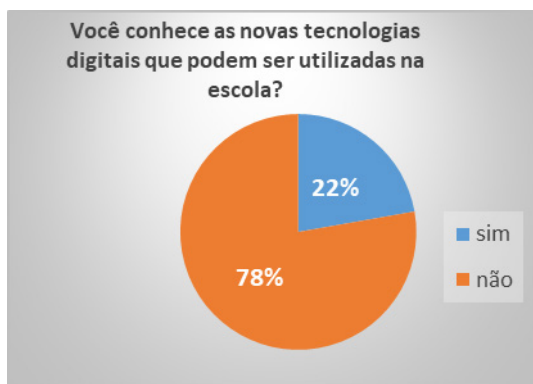
Para Rojo e Moura (2009), além do desafio inerente às atuais condições de infraestrutura das escolas públicas, existe também, o enfrentamento da mobilização dos estudantes em prol da apropriação das competências linguístico-discursivas, do assumir posições críticas, aprender a produzir significados e a fazer escolhas éticas frente aos múltiplos discursos hegemônicos do mundo altamente semiotizado da globalização.

De fato, a falta de infraestrutura nas escolas, a dificuldade de acesso à internet, a escassez de bens materiais como celulares e computadores por parte dos professores e alunos, a falta de cursos de aperfeiçoamento, dentre outros fatores destacados pelos professores na pesquisa, como também, a resistência ou dificuldade em aprender a trabalhar com as novas tecnologias demonstradas por eles, faz parte dos problemas encontrados nas escolas para o ensino-aprendizagem, em específico, no tocante ao para o letramento digital.

OS ALUNOS E AS TECNOLOGIAS

A pesquisa sobre como as tecnologias digitais estão presentes na escola em termos do alunado iniciou com perguntas sobre o conhecimento deles sobre as tecnologias e como avaliam o acesso às mesmas. As respostas estão inseridas nos gráficos abaixo:

Gráfico 01 – Sobre as novas tecnologias



Fonte: as autoras

Gráfico 02 – Avaliação



Fonte: as autoras

Os resultados indicaram que há conhecimento apenas por uma pequena parte dos alunos sobre as novas tecnologias digitais, as quais poderiam estar fazendo parte do cotidiano escolar deles, além do acesso a essas tecnologias, que continua sendo um entrave no processo, pois a maioria não dispõe das mesmas na sala de aula, tampouco em suas residências.

Perguntado aos alunos com qual objetivo utilizam a internet na escola, 78% responderam que utilizam para fazer atividades e 22% responderam que utilizam para fins de pesquisa, ou seja, entendeu-se que não há outra utilidade na escola que não seja para consultas e pesquisas, não havendo outros objetivos relacionados ao uso da internet. Um dado importante sobre o uso da internet na escola ou fora dela é que os alunos utilizam seu aparelho celular ou de seus pais quando uma atividade exige internet.

Perguntados sobre quais os recursos tecnológicos utilizados pelo professor de língua portuguesa em sala de aula, 34% dos alunos responderam que o professor já usou aplicativos, como o *whatsapp* e o *canva*, por exemplo, 22% responderam que o professor já usou projetor (*datashow*), 22% também responderam que foram usados outros recursos, 11% responderam que o professor já usou aparelho celular e 11% responderam que nenhum recurso tecnológico digital foi utilizado pelo professor.

Em relação ao uso das tecnologias digitais, 56% dos alunos responderam que utilizam aplicativos, sem a especificação dos aplicativos; sobre a utilização dos ambientes digitais, 44% responderam que utiliza as redes sociais.

Também foram perguntados sobre que gêneros digitais já utilizaram na escola, 45% responderam que não foi usado nenhum, seguido de 44% que responderam “outros”, 11% indicaram o uso do ciberpoema. Foi observado que a maioria dos alunos não soube informar ou especificar qual gênero é/foi utilizado, embora existam muitas opções de gêneros digitais para serem utilizados na escola.

Também foi identificado, na pesquisa, o grau das dificuldades dos alunos em usar as tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa,

tanto que, 33% responderam que possuem sim dificuldades, ao contrário de 45% que responderam não ter dificuldade e 22% omitiram-se a responder.

Nesse sentido, cada vez mais, é perceptível a necessidade da implementação do uso dos gêneros digitais na sala de aula, embora seja reconhecido o esforço do professor de LP em inovar a sua prática docente.

A pesquisa apresenta dados conflitantes, o que direcionou a conclusão de que grande parte dos alunos, embora já utilize as ferramentas digitais e trabalhe com gêneros digitais, ainda sente dificuldades em compreender alguns conceitos utilizados na pesquisa.

Diante desse cenário, foi constatado que ainda existem muitos desafios pela frente, dentre os quais, destaca-se como um dos maiores a falta de infraestrutura da escola pesquisada, haja vista que a mesma não disponibiliza o acesso à internet, além de não proporcionar um espaço para a devida utilização de novas tecnologias, impossibilitando o acesso às ferramentas digitais e, tornando o letramento digital quase impossível de ser uma realidade em sala de aula, tanto que, quando as atividades que exigem internet são propostas, estas são realizadas somente pelos os alunos que possuem aparelho celular, ficando os demais, excluídos da participação.

Vale ressaltar a importância do trabalho do professor, que deve ir além do ensino da gramática, ou seja, trabalhar a língua a partir de sua heterogeneidade, abordando aspectos linguísticos, discursivos e ideológicos, em suas mais variadas formas de manifestação.

Primar pela formação integral dos estudantes e garantir condições de aprendizagens essenciais de forma justa, democrática e inclusiva é um desafio para a sociedade brasileira. Daí a necessidade de os governantes investirem na educação, no sentido de que a escola pública possa promover o letramento digital e diminuir a exclusão de grande parte da população que vive o analfabetismo digital, contribuindo assim, para o desenvolvimento da competência leitora e discursiva dos estudantes de forma integral, de modo que eles possam se tornar sujeitos críticos, proficientes, criativos, colaborativos e protagonistas de suas próprias vidas em sociedade.

CONSIDERAÇÕES

Considerando a problemática levantada inicialmente, na pesquisa, quanto aos desafios para o desenvolvimento de um trabalho com vistas ao letramento digital no contexto da escola pública, verificou-se que vários cenários e diferentes sujeitos poderão fazer parte da busca por uma resolução, perpassando ainda, por mais investimentos na educação como um todo, em específico, em termos de reforma e adaptação do ambiente escolar ao contexto atual, de onde a tecnologia precisa estar presente em ambientes que favoreçam a aprendizagem, principalmente no tocante ao letramento digital. Neste contexto, destacam-se as condições de acesso à internet aos alunos das escolas públicas com o objetivo de promover a igualdade de condições a esse bem essencial ao desenvolvimento de habilidades no mundo moderno.

Outro grande desafio incide na garantia de melhores condições de trabalho aos professores, além de formação inicial, estendendo-se para a formação continuada, possibilitando um currículo renovado com base no contexto contemporâneo, digital e tecnológico, em prol do trabalho dos alunos com o multiletramento com vistas a uma aprendizagem significativa e não apenas um trabalho consolidado no repasse de conhecimentos.

No que se refere ao uso das tecnologias digitais na sala de aula foi identificado que, mesmo diante das dificuldades, os professores buscam ultrapassar o ensino tradicional e utilizar novas estratégias, mas ainda se faz necessário um ensino mais construtivo e dialógico, com vistas à formação de um sujeito crítico, autônomo e participativo na sociedade, além do repensar sobre o ensino da língua e quais estratégias estimulam situações reais de aprendizagem na escola. Também é preciso que o professor trabalhe com a heterogeneidade dos gêneros discursivos, que não são estáticos, variam, transformam-se e acompanham a dinâmica da sociedade tecnológica.

Conclui-se, com a pesquisa, que a escola pública necessita inserir-se no mundo digital e que o novo contexto tecnológico contemporâneo exige dos governantes maiores investimentos na educação, a fim de proporcionar melhor infraestrutura nos espaços escolares, melhores

condições de trabalho e formação continuada aos professores para que possam ter maior conhecimento, dinamismo e aperfeiçoamento para o trabalho com o letramento digital na educação básica, mas ainda é um grande desafio, por vezes utópico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BUNZEN, C. *A fabricação da disciplina escolar português*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 883-911, set./dez. 2011. Pdf
- BUZATO, M. E. K. *Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades*. In: Congresso Ibero-americano EDUCAREDE, 3, São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourse*. London: Routledge, 2008.
- GERALDI, W. *O ensino de língua portuguesa – e a Base Nacional Comum Curricular*. *Retratos da escola*, [S. I], v. 9, n. 17. 2015.
- DOI: 1022420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. Ver. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Pdf
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo. Cortez, 2016.
- ROJO, R. *Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?* In: SIGNORINI, I. (org) (Re)discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008, 73-108.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho Científico*. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. *Português na escola – História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jany Éric Queirós Ferreira¹
Clarinne Helena Azevedo da Silva²

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, ainda é possível presenciar a utilização de uma metodologia tradicional, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Consequentemente, muitos alunos, ao chegarem à escola, não se sentem confiantes e confortáveis ao expressarem a sua variedade linguística, uma vez que ela não corresponde à norma-padrão, ensinada pela escola, a qual tende a impor uma crença de superioridade de línguas, culminando na estigmatização de outras expressões linguísticas que não possuem o mesmo prestígio social na sociedade. A consequência disso, para os estudantes, é o desenvolvimento de atitudes linguísticas negativas sobre a sua própria língua.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho pretende discutir questões relativas às crenças e atitudes dos alunos de modo a identificar que concepções de linguagem subjazem àquelas, bem como, refletir sobre as crenças negativas que mobilizam comportamentos preconceituosos acerca do português, manifestados, muitas vezes, por meio de reações negativas a variedades desprestigiadas.

Assim, o objetivo é preencher lacunas existentes sobre esse assunto, por meio da análise das crenças e posturas linguísticas dos estudantes do ensino médio. Acredita-se que tais crenças e atitudes possam ser prejudiciais ao processo ensino e aprendizagem dos alunos. Os resultados analisados podem contribuir para futuros estudos na área de Crenças e atitudes linguísticas e proporcionar uma reflexão sobre a diversidade

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professor e pesquisador da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém – PA. CV: <https://lattes.cnpq.br/5371498927292712>

² Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém – PA. CV: <http://lattes.cnpq.br/9682618266180476>

linguística dos alunos, o que ajudará a compreender como esses alunos avaliam a sua própria língua e, além disso, será de suma importância para os professores repensarem ou confirmarem se seus métodos de ensino estão de acordo com os seus objetivos.

O artigo além desta parte introdutória, encontra-se estruturado da seguinte forma: na primeira seção, intitulada *Crenças e atitudes linguísticas*, apresentam-se discussões com base em Bagno (2007), Araújo e Borges (2019), Lambert e Lambert (1972), Cyranka (2007), entre outros; na segunda seção, denominada *Sociolinguística e implicações para o ensino de Língua Portuguesa*, destacam-se os princípios teóricos de Martelotta (2013), Faraco (2008), Bortoni-Ricardo (2005), Barbosa e Cuba (2013), Calvet (2002), entre outros; a terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa; a quarta contempla as análises e discussões. Encerra-se com as considerações finais e as referências bibliográficas.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

O português falado no Brasil apresenta um imenso conjunto de variedades linguísticas, e seus falantes possuem atitudes positivas ou negativas diante dessa diversidade, ocasionada, entre outros, pelo fato de o país ter uma grande extensão territorial, o que acaba colaborando para as diversidades sociais, culturais e, evidentemente, linguísticas (Bagno, 2007).

Segundo Araújo e Borges (2019, p. 3), os falantes escolhem o seu modo de falar por meio de um fator decisivo: as crenças e atitudes linguísticas. Associados à questão da escolha, advêm os julgamentos em relação às variedades, o que influencia no comportamento linguístico dos falantes. As autoras afirmam que

A escolha e o uso de uma forma linguística estão intrinsecamente ligados ao grau de consciência social que os falantes possuem desta, ou seja, as crenças e as atitudes linguísticas que os falantes possuem frente a uma determinada variedade linguística podem influenciar o uso ou não dela. Por isso, estudar as crenças e as atitudes linguísticas dos falantes é uma forma significativa de compreender o funcionamento da língua. Isso porque

ela também está sujeita à valoração, negativa ou positiva, o que pode interferir no processo de variação e mudança linguística (Araújo; Borges, 2019, p. 3)

Cyranka (2007, p. 20) corrobora essa afirmação, esclarecendo que as atitudes linguísticas estão relacionadas com as avaliações linguísticas que os sujeitos fazem a respeito da sua variedade e da variedade de outros falantes. Esse julgamento é antecedido por um conjunto de crenças linguísticas, das quais é possível destacar: (a) acreditar que só existe uma forma de falar o português no Brasil, excluindo outras línguas existentes no país; (b) acreditar que o português é muito difícil de aprender e, por consequência, ter inseguranças na hora de estudar; (c) acreditar que as pessoas sem estudos ou das zonas rurais e ribeirinhas falam tudo errado, com essa crença o aluno terá um comportamento de corrigir, desdenhar e menosprezar a língua do outro falante ou excluí-lo do seu grupo social.

Lambert e Lambert (1972, p. 77-78) afirmam que

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a algo ou alguém, e para que uma atitude seja estabelecida e organizada é necessário que essa atitude seja formada por seus componentes essenciais, que são: pensamentos e crenças, sentimentos e emoções e tendências para reagir.

Sobre os componentes essenciais das atitudes, os autores explicam que, para que uma atitude seja formada, é necessário que os pensamentos e crenças, sentimentos, e emoções e tendências para reagir estejam inter-relacionados, ou seja, as crenças, sendo um dos componentes das atitudes, alinhadas aos sentimentos e emoções, manifestarão, na postura particular do falante, modos de perceber, sentir e interagir com o mundo social.

O componente pensamentos e crenças (o cognitivo) refere-se ao conhecimento, opinião e convicção que se tem acerca de um determinado objeto social, ou melhor, são pensamentos e costumes que, geralmente, são passados de grupos para grupos. Segundo Botassini (2015, p. 114-115),

com relação ao componente cognitivo, não se pode ter uma atitude a respeito de algo ou alguém sem antes

conhecer e ter uma concepção cognitiva a respeito desse objeto, isto é, ninguém pode manifestar uma reação a favor ou contra aquilo que é desconhecido.

O componente dos sentimentos e emoções (o afetivo) está relacionado a sentimentos de valorização positiva ou negativa referente a algum objeto social. Por último, o componente tendências para reagir (o comportamental) relaciona-se com a conduta e a atitude do falante também diante de um objeto social, ou melhor, a atitude é a representação cognitiva do sujeito na presença de ideias, opiniões, grupos, variedades linguísticas diferentes ou divergente com as suas crenças, e essas atitudes podem ser positivas ou negativas.

Conforme Rodrigues (2009, p. 150),

em sua essência, o preconceito é uma atitude: uma pessoa preconceituosa pode desgostar de pessoas de certos grupos e comportar-se de maneira ofensiva para com elas, baseado em uma crença segundo a qual possuem características negativas.

Ratifica-se, desse modo, a concepção de que os componentes, ao serem combinados e alinhados, formam as atitudes, positivas ou negativas, uma vez que os sentimentos, somados a crenças, representam reações e atitudes sobre algo.

Concernente ao desenvolvimento das atitudes, os psicólogos sociais Lambert e Lambert (1972, p. 78) afirmam que os falantes desenvolvem suas atitudes quando se adaptam ao meio social no qual circundam, as quais, após desenvolvidas, facilitam a adaptação social desses falantes em sociedade. Porém, quando essas atitudes estão consolidadas, elas limitam suas experiências sociais, uma vez que esses sujeitos podem reagir de forma favorável ou desfavorável a situações sociais e até as diferenças linguísticas, ou seja, esses sujeitos poderão ter comportamentos positivos e negativos diante de determinadas variedades da língua.

No início do seu desenvolvimento, seus elementos essenciais (pensamentos e crenças, sentimentos e emoções e tendências a reagir) não estão rigidamente organizados e, por isso, podem ser modificados por novas experiências (Lambert; Lambert, 1972). Porém, de acordo com Berlinck e Ghessi (2020, p. 2),

Quanto mais tarde for sua organização, torna-se inflexível e estereotipada, em especial para as pessoas que no decorrer do tempo foram levadas a acreditar em processos padronizados, como é o caso da crença de língua homogênea, ou seja, que todos os falantes utilizam a língua da mesma forma.

As crenças e atitudes negativas que envolvem a heterogeneidade linguística afetam a percepção dos falantes acerca de sua própria língua. De acordo com Bagno (2007, p. 15),

essa crença é muito prejudicial à educação, pois, segundo ela, só existe uma maneira certa de falar: a que está de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. Isso significa que os falantes que pensam assim desconsideram a diversidade linguística e julgam a norma-padrão como a língua usual de todos os brasileiros, independentemente de sua idade, classe social, escolaridade e situação socioeconômica.

Isso acontece, segundo Lambert e Lambert (1972, p. 83), porque as crenças são sociais, mas também individuais, as quais nascem em grupos e interações sociais e afetam as nossas experiências e, consequentemente, o modo de viver.

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert; Lambert, 1972, p. 83).

Dessa forma, as crenças e atitudes linguísticas podem refletir também no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, uma vez que é na escola onde geralmente acontece o primeiro contato do aluno com a norma-padrão, que é comumente ensinada como a única “forma correta” de falar, o que pode ser um fator para o surgimento de crenças e atitudes linguísticas negativas – que geram o preconceito linguístico.

SOCIOLINGUÍSTICA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Sociolinguística é uma das áreas da Linguística que se dedica ao estudo das relações entre língua e sociedade. Ela se ocupa das relações comunicativas daquela em seu uso real, isto é, o uso natural que o falante faz da sua língua em sociedade. Martelotta (2013) define sociolinguística como:

[...] uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre 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 estruturada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (Martelotta, 2013, p. 141).

Assim sendo, essa área de investigação considera e valoriza a fala e suas manifestações linguísticas. Ainda de acordo com Martelotta (2013, p.141), “a variação não é mais vista como um efeito do acaso, mas sim como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos e extralinguísticos”, contribuindo para a explicação e descrição de muitos fenômenos linguísticos, bem como para o ensino de línguas.

Dentre as muitas contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de línguas e, especificamente, para o ensino da Língua Portuguesa, destaca-se o esforço de implementar nas escolas a concepção de língua enquanto sistema heterogêneo e variável, possibilitando ao professor refletir sobre o seu trabalho com a língua em sala de aula, visando a um ensino que valorize o vernáculo do seu aluno, reflita sobre a diversidade linguística e ajude esse aluno a compreender as diversas possibilidades de usos. É nesse contexto que se insere o que se convencionou no Brasil chamar de Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), uma espécie de subárea dentro da sociolinguística preocupada com questões do ensino de língua materna.

Para a Sociolinguística educacional a norma padrão deve ser conhecida e aprendida como parte integrante da competência linguística de todo falante. Faraco (2008) destaca de forma elucidativa a importância da reflexão nesse quadro teórico.

Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/standard é parte integrante do amadurecimento de nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita. (Faraco, 2008, p. 160)

É evidente a importância da Sociolinguística para a área do ensino de Língua Portuguesa. Ainda assim, segundo Barbosa e Cuba (2013, p. 2), muitos professores sentem-se inseguros para incluir as contribuições dessa ciência em suas aulas, muitas vezes por não saberem como trabalhar e/ou por possuírem crenças negativas sobre a sua própria língua. A falta dessa abordagem nas escolas dificulta a identificação de várias crenças que existem entre os alunos, como o pensamento de que existe apenas uma forma “correta” de falar a Língua Portuguesa ou que a língua é um sistema fechado e homogêneo, no qual mudanças não são permitidas.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), ao comentar sobre isso, afirma que as inseguranças e/ou o desconhecimento dos professores sobre como trabalhar o ensino da Língua Portuguesa sob o viés da variação não são dificuldades atípicas, uma vez que a norma-padrão, desde muito tempo, é associada a prestígio e ascensão social, uma herança colonial enraizada em nossa sociedade. A autora afirma que:

O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada em nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14)

Desse modo, as variedades não padrão foram (e ainda são) ignoradas dentro de sala de aula, devido a crenças equivocadas a seu respeito. É necessário, portanto, desmistificá-las, estudar sobre as variedades e compreender que a língua não é um sistema fechado e consolidado em si mesmo, e que a crença de “certo” e “errado” prejudica a compreensão do educando no que se refere ao funcionamento real da língua, bem como em relação às diversas possibilidades de usos. Segundo a autora,

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15)

Antes de discutir sobre o ensino de português dentro de sala de aula, é necessário compreender que a escola tem a missão de proporcionar uma educação de qualidade para todos, levando-os a construir sua personalidade com responsabilidade, dignidade, respeito às diferenças e autonomia para fazer escolhas certas para uma sociedade mais democrática e fraterna. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15, grifos da autora) assevera que, a fim de evitar crenças e atitudes linguísticas preconceituosas

“a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”, a fim de evitar crenças e atitudes linguísticas preconceituosas.

A mesma autora defende que a Sociolinguística Educacional não visa ressaltar o dialeto vernáculo dos alunos em detrimento da norma-padrão, e sim reconhece o dever da escola em ensinar a norma que os educandos não conhecem, chamando a atenção para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a língua como um todo, com vistas a combater crenças e, conseqüentemente, atitudes linguísticas preconceituosas. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (doravante 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 indenitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 494)

Como observado, a inclusão dos estudos de diversidade linguística dentro da sala de aula não é um declínio da norma-padrão, mas, segundo a BNCC, seria uma somatória ao desenvolvimento linguístico, sociocomportamental e da consciência linguística dos alunos, uma vez que o objetivo dessa competência é que eles compreendam que a língua é marcada pela heterogeneidade. A esse respeito, o documento acrescenta que é importante

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 508)

Tendo isso em vista, Pena-Ferreira (2022, p. 28) chama atenção para o fato de a escola ainda tratar o assunto de variação linguística como um tema à parte, ou seja, de forma isolada e limitada, excluindo a correlação com os tópicos gramaticais que serão ensinados ao longo do ano. Portanto, entende-se que, para atender ao que recomenda a BNCC, é necessário alinhar o tema da variação linguística com os demais assuntos abordados em sala de aula, principalmente no que toca à gramática normativa, com vistas a possibilitar mais segurança linguística aos alunos.

METODOLOGIA

Sobre a metodologia deste trabalho, convém destacar que se trata de uma pesquisa cuja abordagem foi

a quali-quantitativa, “pois se utilizou do universo de significados, motivos e aspirações dos sujeitos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, e também com variáveis que poderão ser traduzidas em números para classificação e análise” (Minayo, 2003, p. 22).

O procedimento técnico realizado foi a pesquisa de campo, de caráter descritivo, que, segundo Gil (2008, p.28), tem por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Neste caso, o fenômeno foram as atitudes linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, como instrumento de geração de dados, foi aplicado um questionário de crenças e atitudes linguísticas, com foco nas crenças linguísticas, adaptado de Cyranka (2007), composto por 11 perguntas, a partir do qual os estudantes puderam posicionar-se, positiva ou negativamente, a aspectos referentes à Língua Portuguesa. O instrumento foi aplicado em uma escola da rede pública, localizada no estado do Pará, no município de Ananindeua, para uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Foram selecionados 10 colaboradores, 5 do sexo masculino e 5 do feminino, com idade entre 15 e 17 anos, todos naturais de Ananindeua e filhos de pais paraenses. A pesquisa seguiu os padrões adequados para garantir a segurança e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

A escolha de uma escola pública ocorreu a partir da concepção de que a maioria dos alunos de escola pública é proveniente de classes sociais mais baixas, por isso suas formas de falar podem ser estigmatizadas dentro da escola. A escolha dos colaboradores foi decorrente da concepção de que os alunos do Ensino Médio já têm uma certa maturidade e, portanto, possuem uma certa fixidez em suas crenças (Cyranka, 2007), podendo estar em fase de consolidação.

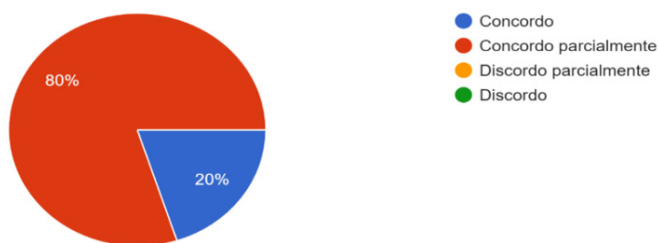
A geração dos dados ocorreu dentro da sala de aula, no momento do intervalo dos alunos. A entrevista foi realizada durante uma semana, e o questionário (Anexo A) objetivo/subjetivo foi o mesmo para cada aluno, sendo composto por 6 questões objetivas, que mensuraram o grau de concordância dos entrevistados, e 5 questões subjetivas que tratavam de variação linguística. Para a gravação das entrevistas utilizou-se o gravador do celular, marca Samsung e, após a coleta de dados, organizou-se o *corpus* em planilhas do Excel, para posterior análise, apresentação e discussão dos resultados, apresentados na seção 4.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção, são apresentados os resultados e discussões inerentes à aplicação da entrevista sobre as crenças e atitudes dos estudantes, cujas respostas poderão medir o grau de concordância a respeito de algum fenômeno linguístico. As questões fechadas, 1 a 6, variam com respostas a partir de uma escala *Likert* (1935), cujas respostas são *concordo*, *concordo parcialmente*, *discordo parcialmente*, *discordo*. Já as demais questões são abertas.

A primeira pergunta objetivou medir as crenças acerca da ideia ou concepção sobre a relevância da língua escrita e a língua falada dentro de sala de aula por parte dos alunos. O Gráfico 1 traz os seguintes resultados.

Gráfico 1 – Você acredita que a língua ESCRITA é mais correta do que a FALADA?



Fonte: As autoras.

De acordo com o gráfico 1, em geral, 100% dos alunos responderam concordando com que a escrita é mais correta que a fala. É possível observar que a crença de que a língua escrita é mais correta ou importante do que a falada está muito consolidada entre os estudantes, uma vez que os resultados evidenciam que 80% “concordam parcialmente” e 20% “concordam” ser verdade que uma é mais correta do que a outra, o que significa que os alunos, no que se refere ao componente cognitivo, ainda possuem a crença de que há superioridade de línguas, variedades e, neste caso, modalidades linguísticas.

Para Bagno (2007), a língua escrita e a língua falada são expressões igualmente válidas e ambas têm suas próprias características, normas e conversões. Logo, o professor, ao trabalhar com a língua escrita dentro

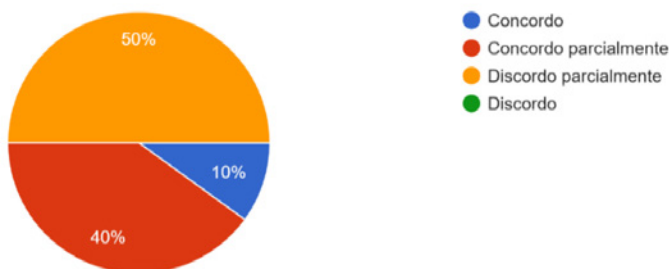
da sala de aula, precisa ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, uma vez que é necessária uma padronização, de modo que todos possam ler e compreender o que está escrito. No entanto, essa competência não pode ser supervalorizada em detrimento das variedades faladas, pois está relacionada a uma modalidade específica da língua, a escrita. Nesse sentido,

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer BUnito ou BOnito, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (Bagno, 2007, p. 48-49)

O ensino que favorece a supervalorização da língua escrita em detrimento da língua falada prejudica o aprendizado dos alunos e desenvolve crenças linguísticas negativas, uma vez que, de acordo com os dados, 100% dos estudantes acreditam que a língua escrita é mais importante do que a língua falada. Esse resultado pode ser decorrente da crença de que a oralidade se caracteriza como sendo exclusivamente informal, enquanto a modalidade escrita como formal. Por esse motivo, ao mesmo tempo que a fala do aluno não deve ser estigmatizada na escola, o professor não pode, com receio de isso acontecer, deixar de apresentar subsídios aos educandos com vistas à adequação da língua falada em contextos mais formais. O suporte teórico acerca da variação linguística, portanto, auxilia o trabalho sociolinguístico com essas modalidades em sala de aula, mostrando que não existe uma mais ou menos correta que a outra, isto é, o contexto situacional é quem vai orientar quanto ao nível de formalidade que a língua exige, seja na oralidade seja na escrita, e desse modo, possibilitar ao aluno o uso de variedades específicas da língua a depender do contexto.

A segunda pergunta mostrou a percepção do aluno acerca do seu modo de falar. O gráfico 2 traz os resultados.

Gráfico 2– Você fala bem a língua portuguesa?



Fonte: As autoras.

De acordo com os resultados do Gráfico 2, em geral, 50% dos alunos responderam que concordam e 50% responderam que discordam que falam bem a Língua Portuguesa. A partir da leitura dos dados, é possível observar a crença em uma língua única que gera insegurança linguística nos estudantes em relação ao uso da fala, uma vez que 50% dos alunos discordaram parcialmente que falam bem a sua língua, 40% alunos concordaram parcialmente e somente 10% concordaram que falam bem a sua própria língua. Isso significa os sujeitos acreditam que a sua fala é pouco valorizada e que há outra mais “correta”. Sobre isso, Calvet corrobora:

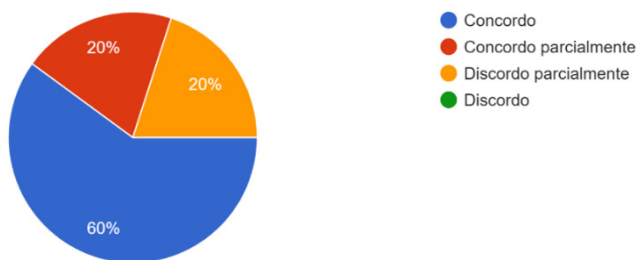
Fale-se de segurança linguística quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram a sua norma a norma. Ao contrário, há insegurança linguística quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e tem em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam (Calvet, 2002, p. 72).

Para Bagno (2007), a crença de língua única está tão enraizada na sociedade e nas escolas brasileiras que é comum estudantes acreditarem que não sabem falar a sua própria língua, ou seja, não sabem falar a língua portuguesa “corretamente”. Por esse motivo, essa crença acaba prejudicando o ensino/aprendizagem dos alunos, pois o seu modo de falar é considerado errado, feio ou deficiente e, conseqüentemente, afasta esse aluno da sala aula e, logo, a sua autoestima e segurança linguística são prejudicados, uma vez que eles acreditam haver uma língua correta e se esforçam para atingi-la, agindo com preconceito contra sua própria variedade. Conforme o autor,

qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’ (Bagno, 2007, p. 38).

A terceira pergunta teve como objetivo verificar se os alunos acreditam que o falar “certo” ou “errado” está ligado ao nível de instrução dos falantes. O Gráfico 3 apresenta os resultados.

Gráfico 3– Quem é mais instruído fala melhor a língua portuguesa?



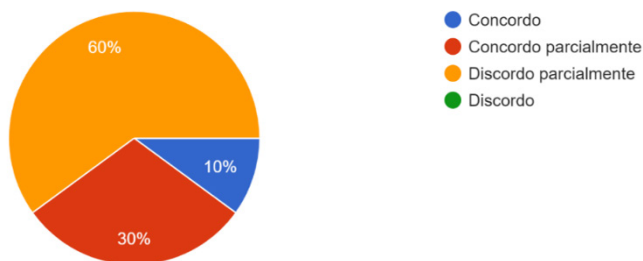
Fonte: As autoras.

De acordo com os dados do gráfico 3, é possível constatar que 80% dos alunos acreditam ser verdade que falar bem a língua portuguesa está relacionado com uma boa instrução, demonstrando que eles ainda associam a maneira de falar com a educação formal recebida na sala de aula. Os outros 20% discordam parcialmente da afirmação, o que demonstra incerteza dos alunos sobre a questão.

Como discutido anteriormente, muitas crenças ainda estão sendo disseminadas na sociedade, devido à supervalorização de algumas variedades linguísticas. Enquanto umas são valorizadas, por serem utilizadas pelas classes sociais mais prestigiadas, outras são julgadas como inferiores, por serem utilizadas por falantes pertencentes às classes mais baixas.

A quarta pergunta teve como objetivo analisar a percepção dos alunos acerca das crenças equivocadas relacionadas à aquisição e competência de escrita.

Gráfico 4 – Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia?



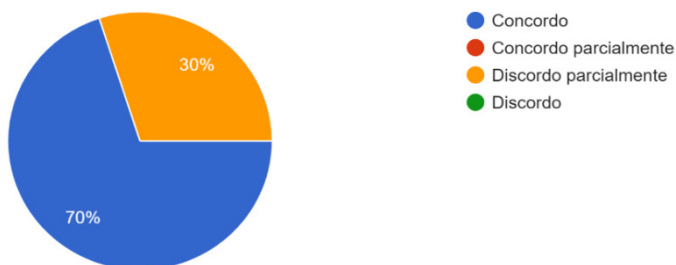
Fonte: As autoras.

O Gráfico 4, mostra que 50% dos estudantes acreditam ser verdade que para escrever basta conhecer as regras de ortografia. Essa afirmativa revela a concepção tradicional que os estudantes têm, haja vista que essa ideia está restrita a regras e classificações gramático-normativas. No entanto, 60% dos alunos discordaram parcialmente, evidenciando que o conhecimento desses sujeitos está para além da categorização e que o seu desenvolvimento e progresso de escrita estão associados também a outros fatores.

Dessa forma, é possível compreender que há muitas crenças equivocadas que prejudicam o progresso dos alunos no desenvolvimento de novas habilidades e competências de escrita. De acordo com Cyranka (2007, p. 123), “essas crenças estão associadas a falsos instrumentos, pois muitos dos alunos acreditam que a gramática e a ortografia os ajudarão nesse progresso, no entanto, ao não alcançarem esses objetivos por meio dessa concepção, apresentam baixa autoestima e frustração com o aprendizado da sua própria língua.”

A quinta pergunta teve como objetivo analisar como os alunos avaliam o processo de ensino-aprendizagem da sua língua materna.

Gráfico 5– Português é uma língua difícil?



Fonte: As autoras.

De acordo com os resultados do gráfico 5, 70% dos estudantes acreditam que a língua portuguesa é difícil. Essa convicção pode ser decorrente da associação entre a língua falada e a gramática normativa e da desvalorização da diversidade linguística dentro da sala de aula. No entanto, 30% dos alunos discordaram parcialmente dessa afirmação, o que demonstra, mesmo que parcialmente, que a concepção de língua desses sujeitos é mais ampla, permitindo auferir que eles não a concebem apenas como um conjunto de regras que são impostas ao falante.

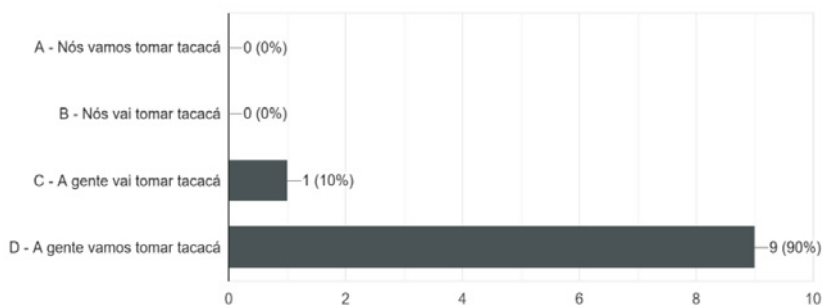
De acordo com Bortoni Ricardo (2005, p. 130), a crença de que “o português é muito difícil” e, conseqüentemente, as práticas ineficazes de ensino de línguas que corroboram para a existência dela podem ser refletidas sob a óptica da Sociolinguística Educacional, a qual tem como objetivo propor uma educação de línguas inclusiva e igualitária, um ensino mais contextualizado com a realidade social dos alunos, e contribuir com as práticas pedagógicas mais eficazes, uma vez que poderá fornecer subsídios teóricos para o desenvolvimento de estratégias de ensino e atender às necessidades de todos os alunos. Segundo a autora:

[...] a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos mais formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. O vernáculo – estilo mais espontâneo – é infenso a ação da escola, excetuando, naturalmente, a possibilidade permanente de interferências de um dialeto em outro (Bortoni Ricardo, 2005, p.130-131).

A autora acentua que não é necessário a escola substituir o dialeto vernáculo dos falantes para ensinar sobre a língua portuguesa, uma vez essa crença prejudica o ensino/aprendizagem, podendo desencadear aversão ao idioma, e prejudica o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Bortoni-Ricardo (2005) defende ainda que o papel da escola é ampliar os repertórios linguísticos e recursos comunicativos dos alunos, para que possam empregar com segurança e adequação os estilos mais monitorados da língua.

A sexta pergunta teve como objetivo medir as emoções positivas ou negativas dos alunos sobre as diferenças linguísticas.

Gráfico 6– Qual dessas frases você fica mais insatisfeito de ouvir?



Fonte: As autoras.

De acordo com os resultados do Gráfico 6, em geral, 90% escolheram a letra D “a gente vamos tomar tacacá” como frase que mais causa insatisfação ao ouvir e apenas 10% dos estudantes escolheram a letra C “a gente vai tomar tacacá”. Esses resultados evidenciam que as atitudes dos alunos, manifestada pelo componente afetivo, o qual se relaciona aos valores pró ou contra a um determinado objeto social, tendem a ser negativas. De acordo com Lambert e Lambert (1972), essa atitude demonstra rejeição dos alunos frente a variedades linguísticas diferentes das suas.

De acordo Pena-Ferreira (2022, p. 28), isso acontece porque os estudos sobre variação linguística estão sendo trabalhados como um tema à parte, ou seja, de forma limitada ou isolada e não contextualizada. Para a autora, há pouca ou nenhuma correlação com os tópicos

gramaticais, e as classes de palavras, por exemplo, o que tem contribuído para o desconhecimento dos alunos a respeito da heterogeneidade linguística e desenvolvido atitudes negativas dentro de sala de aula. A autora corrobora:

Essa atitude deixa claro que o professor não entendeu o que é variação linguística, considerando-o um tema à parte e não fazendo a correlação com os tópicos gramaticais que serão ensinados ao longo do ano letivo. Ao falarem de classes de palavras – tome-se como exemplo os pronomes – ou de concordância, ou de regência esquecem – ou mesmo não conseguem perceber – que a variação perpassa por esses tópicos, sendo estes fenômenos variáveis em língua portuguesa. E quando se trabalha variação linguística acaba reforçando a visão equivocada de que variação é erro e deve ser consertada. (Pena-Ferreira, 2022, p. 28)

Dessa forma, é relevante que o professor correlacione os assuntos de variação linguística com os tópicos gramaticais que apresentam possibilidade de variação, uma vez que a variação pode acontecer em todos os níveis da língua e é necessário que o aluno compreenda isso. Com essa atitude, o professor atenuará as crenças e atitudes negativas dos alunos, auxiliará os alunos na compreensão das diversas construções linguísticas, suas possibilidades de concordâncias e no desenvolvimento de crenças e atitudes que promovam a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural.

A seguir, serão apresentados os resultados das questões subjetivas, as quais tiveram a finalidade de medir as atitudes dos alunos a respeito das diferenças linguísticas. As perguntas correspondem aos componentes afetivo e comportamental, uma vez que será possível evidenciar as emoções e avaliações dos estudantes sobre as variedades linguísticas. As questões referentes a essa parte do questionário correspondem aos números de 7 a 11. Cada informante foi identificado por código, conforme a seguinte ordem: a primeira letra do nome do informante, sexo e número do informante.

As perguntas 7 (*Você se distanciaria de uma pessoa que fala de acordo com os exemplos apresentados nas letras B – **Nós vai tomar um tacacá** – e D – **A gente vamos tomar um tacacá?***) e 8 (*Você corrige quando ouve*

alguém falar de acordo com os exemplos apresentados nas letras B e D?) tiveram como objetivo analisar as atitudes linguísticas positivas ou negativas dos alunos frente a determinados usos da língua, neste caso, a concordância verbal da primeira pessoa do plural.

Na primeira pergunta, 100% dos sujeitos disseram que não se distanciariam de uma pessoa que fala de acordo com os exemplos apresentados. Apesar disso, 80% desse percentual total demonstraram atitudes negativas em suas falas, e somente os outros 20% expressaram atitudes positivas. Os estudantes acreditam que o modo de falar depende da educação e que eles mesmos “falam errado”. Ademais, de acordo com algumas respostas, vê-se que os informantes acreditam que sentiriam dificuldade de se comunicar com essa pessoa. Os excertos a seguir comprovam isso:

- (1) – éh::: não, eu acho assim que::: **vai da educação** de cada um, néh?! (ILVM01)
- (2) – não... porque **dependente da região da pessoa**... eh::: **forma de falar**, a linguagem.. (IKCF02)
- (3)- eu não:::.... tipo ficaria longe dela... mas eu iria **contribuir** eu **posso falar pra ela que está errada**.. éh::: **posso corrigir** assim ela **não ia falar mais**...(IJFQM03)
- (4) – Não... sei lá::: porque... **eu também falo errado assim**, eu acho que eu talvez podia falar errado também...(IKPSM04)
- (5) – Eu... bem::: **não me distanciaria, mas teria dificuldade de me comunicar com essa pessoa**::: Eu talvez consiga me aproximar dela... mas tipo assim, **não saberia me comunicar**...(IKPCJM05)
- (6) – Não... eu não me distanciaria... eu tentaria eh... **corrigir a pessoa** se fosse uma pessoa próxima de mim (Por que tu não se distanciaria?) Ah:::.... porque eu acho que não tem nada a ver...(IACF06)
- (7) – Não:: eu ia **corrigir lá... pra tentar ajudar**, mas talvez essa pessoa poderia achar a forma rude, então eu só ia ficar calado... (IRBÇM07)
- (8) – Não, não... porque eu acho que a gente daqui fala assim, né? **às vezes fala errado** tem outras pessoas que corrige, outras **pessoas deixa** passar...(IJLF08)
- (9) – Não, não... (Por que não?) Porque eu acho que não é certo, eu acho que: a gente **poderia ensinar a forma correta de se falar**, não se distanciar... só pelo fato de a fala estar errada...(IKSAF09)
- (10) – não... porque eu acho que::: **cada pessoa tem seu modo de falar de acordo com a sua região**...(IJCBOF10)

Verifica-se que nos excertos há mais avaliações negativas do que positivas e crenças estereotipadas articuladas a essas reações. Nos excertos (3), (6), (7) e (9) é possível verificar atitudes negativas, com prevalência do componente comportamental, uma vez que a atitude dos alunos é “corrigir” a fala do outro, o que indica rejeição e uma concepção de língua associada ao erro. Em relação às crenças estereotipadas, os excertos (1), (4), (5) e (8) demonstram a percepção que os alunos têm da sua fala e a de outrem, uma vez que julgam seu modo de falar como “errado”, como fica evidente no exceto (4).

Com relação aos 20% dos alunos que disseram que não se distanciariam, é possível verificar em seus discursos atitudes e crenças positivas, o que fica evidente nos excetos (2) e (10), uma vez que associaram o modo de falar com a região do falante, o que acaba demonstrando o seu conhecimento linguístico. Para Bagno (2007), não existe língua única, mas sim uma diversidade de variações linguísticas que são igualmente legítimas. Para o autor, essa crença é totalmente prejudicial à educação, uma vez que o seu desconhecimento desenvolve crenças e atitudes linguísticas como essas.

Para a pergunta “*Você corrige quando ouve alguém falar de acordo com os exemplos apresentados nas letras B e D (B – Nós vai tomar tacacá, D – A gente vamos tomar tacacá)*”, 80% dos alunos disseram que sim, 20% disseram que não corrigiriam. Desse total, 90% revelaram atitudes e crenças negativas a respeito da fala, enquanto 10% expressaram atitudes e crenças positivas. É o que comprovam os excertos a seguir:

(1) Assim, normalmente não, né? **mas se eu tiver certo** e for íntimo da pessoa eu corrijo ela **pra ela não errar de novo**. (ILVM01)

(2) Eu acho que depende muito... da pessoa que eu tô falando do meu ciclo social... Se for uma pessoa da qual eu tenho intimidade, que é meu amigo da minha família **eu corrijo...** (IKCF02)

(3) sim... **Se a pessoa falar errado, a outra pessoa não falar pra ela que tá errado, ela vai continuar falando sempre...** Então se a gente for falar o certo, ela vai tentar falar o certo é aplicar na linguagem dela. (IJFQM03)

(4) Não... **eu também falo errado...** quando eu falar errado a pessoa vai querer me corrigir também. (IKPSM04)

(5) Olha... eu corrigiria... éh... pra mim assim, **seria estranho ouvir essas palavras, não sou muito acostumado...** éh eu não sei lá... **me sentiria incomodado...** (IKPCJM05)

- (6) Sim... corrigiria... **De uma forma educada eu ia corrigir...** Acho importante... (porque quê?) **Pra ela não falar de forma errado das próximas vezes...** (IACF06)
- (7) Bem::: sim... **se eu souber a resposta certa**, se eu souber como que se deve falar da forma correta... (IRBÇM07)
- (8) Eu acho que quando a gente tivesse só, né? **Eu ia corrigir...** ia dá um toque... (IJLF08)
- (9) **Depende da pessoa...** se for uma pessoa muito próxima sim, se for uma pessoa que não é tão próxima não... Porque eu não sei como que ela vai reagir... (IKSAF09)
- (10) Não... acho que é falta de educação corrigir... a pessoa pode se sentir constrangida, né? éh... **acredito que cada um fala do jeito que sabe também...** (IJCBOF10)

Analisando as respostas, verifica-se mais atitudes negativas do que positivas e crenças preconceituosas entrelaçadas a essas atitudes. De acordo com os excertos (1), (2), (3), (5), (6), (7), (8) e (9), ao ouvir os exemplos apresentados, os estudantes expressaram atitudes negativas, manifestadas pelo componente comportamental de reação, uma vez que demonstraram rejeição a essa forma de falar, acreditando que a maneira “correta” é seguir a falsos instrumentos, ou seja, seguir fielmente as regras da gramática e ortografia, é o que os excertos (1), (3), (5) e (6) comprovam.

A respeito as crenças preconceituosas entrelaçadas a essas atitudes, é possível observar que muitos alunos ainda acreditam que não sabem “falar corretamente” a própria língua, o que fica evidente no excerto (4), em que o sujeito confirma que não irá corrigir porque também “fala errado”, ou seja, o aluno concorda que os exemplos estão errados e ainda acredita que a sua forma de falar também é. De acordo com Cyranka (2007), essa crença está relacionada a uma associação a falsos instrumentos, o que significa que o aluno acredita que deva falar fielmente de acordo com as regras da gramática normativa e tudo que foge a essa concepção está errado.

Sobre os 10% dos alunos que disseram que não corrigiriam, é possível observar no seu discurso atitudes e crenças positivas, o que fica evidente no excerto (10), já que o aluno acredita que cada pessoa tem o seu jeito próprio de falar e que não seria correto corrigir essa forma diferente. De acordo com Bagno (2007, p.31), “Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes!”.

A pergunta “*Como os ananindeuenses falam?*” teve como objetivo analisar as crenças e atitudes linguísticas dos alunos referentes à sua própria fala e analisar como avaliavam a fala na sua própria localidade. De acordo com as respostas, 100% dos informantes manifestaram atitudes positivas, o que fica evidente por meio do reconhecimento das variedades da sua língua e a identificação com ela. Os excertos a seguir afirmam isso.

(1) Ah::: eu acho assim... que a gente fala meio assim com **chiado** no final... **se falar alguma palavra com i ou com S faz um chiado no final.** (ILVM01)

(2) éh::: além da forma tipo eh::: de mudar as letras das palavras, de falar **muito no singular**, eu acho que **eu falo muito puxado**... tipo puxando S... faz muito chiado... (IKCF02)

(3) Eles falam do jeito mais deixa eu ver... descolado... no caso porque todo paraense fala na **gíria**, tipo::: **égua tu é doido mano ou é tipo égua manos**... éh tipo::: **uma linguagem própria de Ananindeua e do Pará**... (IJFQM03)

(4) A gente fala na **gíria**... de rocha... (IKPSM04)

(5) Olha eu acho que é **natural** pra mim porque eu sou Ananindeua não sei como muita as línguas estrangeiras pra mim... eu só observei a minha assim... e pra mim já é natural essa frase... (IKPCJM05)

(6) Eu vejo muito a gente usar **gírias**... mas não vejo tanta diferença de Ananindeua pra Belém... eu vejo mais dos outros estados... assim::: **a gente usa muita gíria**... (IACF06)

(7) Eu posso dar um exemplo das pessoas de Ananindeua pras pessoas de São Paulo. Por exemplo::: a palavra porta éh...as pessoas de Ananindeua falam porta **destacando bem um R** como se fosse a maneira certa entre aspas... já as pessoas de **São Paulo falam porta tipo meio que enrolando a língua**.. Mas... não é bem uma maneira entre aspas certas de se dizer porque **isso éh vai de qualquer pessoa**... **De lugar pra lugar, digamos assim.** (IRBÇM07)

(L8) **Normal**... acho que estou a tanto tempo aqui que eu nem percebi... (Não ver alguma diferença com outros lugares?) não::: acho que não... (IJLF08)

(9) Não sei... tem muito muita **gíria**... éh::: fala muito arrastado tipo::: troca US pelo X... (IKSAF09)

(10) Éh::: na minha opinião os ananindeuenses falam um pouco **chiando**... (IJCBOF10)

De acordo com os excertos (1), (2), (3) e (7), os ananindeuenses falam “Chiado”, “muito no singular”, “puxado”, “usam muito a gíria” e “destacam bem o R”. Essas características manifestam mais atitudes positivas do que negativas, uma vez que os alunos não rejeitam a sua forma de falar, mas acentuam as suas características linguísticas, o que

fica evidente no excerto (7), quando o estudante faz uma comparação, sem rejeição ou preferência, com o R “destacado” do Ananindeuense e o R “enrolado” do Paulistano.

Conforme Calvet (2002), o comportamento social do falante diante da sua fala ou de outrem pode desenvolver dois tipos de atitudes, a valorização da sua prática linguística ou a rejeição a ela, ou seja, tentativa de adequá-la a um modelo mais prestigioso. O autor acrescenta que,

De fato, ela pode desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram a sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará a sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar. (Calvet, 2002, p. 69)

Dessa forma, de acordo com as respostas dos alunos, é possível verificar uma postura de lealdade ao seu dialeto, o que significa que há uma certa segurança linguística, uma vez que as suas atitudes, manifestadas por dois componentes de atitudes, o cognitivo e o afetivo, expressam valorização das suas variedades linguísticas, identificação e o sentimento de pertencimento.

A pergunta “*Você consegue identificar de onde veio uma pessoa só pela maneira como ela fala? (Dê exemplo)*” objetivou analisar como os ananindeuenses percebiam a forma de falar do outro e se conseguiam identificar a sua região geográfica. De acordo com as respostas, 90% dos informantes disseram que sim e somente 10% disseram não conseguir identificar. Desse total, 30% tiveram atitudes negativas, 20% não conseguiram identificar e 50% tiveram atitudes e crenças positivas. Os excertos a seguir confirmam esses resultados.

(1) Sim... tipo assim, quando a gente vê um **nordestino** a gente já consegue identificar pelo **sotaque dele** (como você percebe?) éh::: mais pela terminação da fala dele, né? Tipo assim.... o nordestino ele fala assim meio **engraçado, né?** Eu percebo mais na terminação...o **pessoal da região sul parece que fala mais corretamente... A gente vai falar atividadí, aí eles não, ele fala atividade...** (ILVM01)

(2) Sim::: pelo **sotaque da pessoa...** tem pessoas que enfatizam o final das palavras e outras não.. **Como por exemplo a palavra arroz, a gente puxa um chiado, e outras pessoas não faz isso...** (IKCF02)

- (3) Sim... se eu não me engano, gente de **Minas Gerais** eles **falam com um assoviar no final** ou um S que eles puxam um pouco... Aí dá de perceber pela fala das pessoas... (IJFQM03)
- (4) Sim...a pessoa do **Maranhão**... do jeito que ela fala. Sei lá... O homem lá na rua de casa que é do Maranhão **fala engraçado... do sotaque dá pra ver que ele é do Maranhão**... (IKPSM04)
- (5) **Não, não consigo**... (Assim, a gente tá numa roda de amigos e aí tem uma pessoa que ela não é de Ananindeua...Tu consegue identificar da onde ela é?) não... **pelo modo de falar não**... (IKPCJM05)
- (6) O jeito da pessoa falar, dá pra perceber quando ela não é daqui... (como você percebe isso?) Tem, por exemplo, lá, **pessoal de São Paulo fala muito o R... acho que é de Santa Catarina do sul eles falam muito a gíria Bach**... (IACF06)
- (7) Sim, sim. É... tipo, **eu consigo perceber que as pessoas não são do lugar da onde eu tô, mas fica difícil saber da onde elas veio**... (IRBÇM07)
- (8) **tem lugares que fala outro de outro jeito, né?** Acho que sim eu identificaria... (Me dá um exemplo) Éh::: **eu acho que São Paulo, Rio de Janeiro tem um tipo assim, dobra a língua pra falar, sei lá**... (IJLF08)
- (9) sim, sim...por que aqui a gente... éh::: fala de uma forma diferente... **Como eu disse, todo estado tem um seu jeito de falar**... éh::: aqui a gente fala puxado, arrastado, mas tem supomos o sotaque do **pessoal do Mato Grosso eles falam bem diferente daqui, muito diferente...eles não falam chiando**... (IKSAF09)
- (10) Sim... por exemplo, **os paulistas falam com o sotaque puxando o s...** (IJCBOF10)

Os 30% dos informantes evidenciam atitudes e crenças negativas em relação à fala, manifestadas pelo componente conotativo. É possível comprovar por meio dos excertos (1), (4) e (9), uma vez que os alunos julgam a fala do nordestino e do mato-grossense como “engraçada”, “as pessoas do sul falam mais corretamente” ou “eles não falam ‘chiando’”, o que demonstra as crenças estereotipadas e, conseqüentemente, atitude de rejeição a determinadas características linguísticas de outro lugar.

No entanto, 20% dos alunos não conseguiram identificar a origem da pessoa pela forma de falar, por exemplo, os excertos (5) e (7). Com relação aos 50%, os excertos (2), (3), (6), (8) e (10) demonstram crenças e atitudes positivas, manifestadas pelo componente cognitivo, uma vez que há um conhecimento em relação a um objeto social, nesse caso, é o reconhecimento das diferenças linguísticas geográficas, reconhecida por eles por meio do “sotaque”, “gíria” ou “tem lugares que falam de outro jeito, né?” como explicado pelos excertos (2) e (8).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a escola tem a missão de proporcionar uma educação de qualidade para todos, ela não pode e nem deve ignorar as diferenças linguísticas, uma vez que os alunos devem conhecer as diferenças, entre elas a linguística, e reconhecer que existem diferentes maneiras de dizer a mesma coisa. Essa atitude da escola e do professor deve amenizar crenças e atitudes negativas e estereotipadas.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas oferecem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. (Bortoni – Ricardo, 2015, p. 15)

Após a análise das respostas, verificaram-se mais atitudes positivas do que negativas, uma vez que há um conhecimento das diversidades linguísticas por meio do “sotaque” e “gírias diferentes”, o que demonstra que os alunos estão conscientes que existem formas diferentes de falar. No entanto, no geral, 50% dos alunos demonstraram crenças e atitudes negativas, uma vez que não estão conscientes das diferenças linguísticas e até a julgam como “engraçada”, excerto (1), o que demonstra pouco conhecimento e saber linguístico.

A pergunta “*Se pudesse morar em outro estado, levando em consideração a forma de falar, onde você moraria? (Por quê?)*” objetivou analisar as preferências linguísticas dos alunos por meio dos seus sentimentos. De acordo com dados, 80% dos alunos disseram que morariam em outro lugar e somente 20% disseram que não. Desse total, em geral, escolheram por achar bonita, 50%, o que evidencia uma atitude negativa, manifestada pelo componente afetivo, 30% escolheram por achar mais formal, interessante, mais oportunidade financeira, o que também evidencia uma atitude negativa, manifestada pelo componente cognitivo e 20% não souberam responder. Os excertos a seguir confirmam isso.

(1) ah... **Região Sul** porque eu **acho que é bonito** né? Do jeito que eles falam... (ILVM01)

- (2) Ah::: o Estado não tem um específico eu acho que... **Nordeste**, éh... uma região que eu acho que eu moraria pra lá, **acho bonito...** (IKCF02)
- (3) **uma língua assim bem certa mesmo acho que seria Rio de Janeiro** éh::: no caso que seria por causa que é lá a língua mais falada e **tem o modelo mais formal também...** (IJFQM03)
- (4) **Santa Catarina...**(Tu acha bonito como eles falam?) **sim...** porque **lá... eu vou ganhar mais dinheiro...** apesar do custo benefício ser mais alto, néh? mas é um lugar que dá mais dinheiro... (IKPSM04)
- (5) não... (Não tem nenhum estado? Tu que vc ache bonito?) Não... nenhum... (IKP-CJM05)
- (6) Ah::: eu gosto do **Rio de Janeiro, eu acho que eles falam bonito lá** (por que?) Ah... porque **eu gosto assim da do jeito deles assim de falar malandro uma gírias legais eu me identifico, acho estiloso** e tal... (IACF06)
- (7) **São Paulo...** porque eu **achei interessante o jeito que eles falam...** (IRBÇM07)
- (8) Eu acho que... **Rio de Janeiro, né? falam bonito...** (IJLF08)
- (9) não tem nenhum estado não... (por quê?) Porque eu já viajei pra outros estados e eu não gostei... (IKSAF09)
- (10) éh::: **eu moraria no sul...** porque **eles falam bonito** e as cidades são lindas... (IJCBOF10)

Verifica-se que 50% dos alunos apresentam atitudes e crenças negativas, manifestadas pelo componente afetivo, o que é possível comprovar por meio dos excertos (1), (2), (6), (8) e (10), uma vez que atribuem valores sentimentais quando falam “falar bonito”, “me identifico” e “acho estiloso”, exemplificado nos excertos (1) e (6). Esses julgamentos representam as crenças estereotipadas e preconceituosas, já que confirmam que há pessoas de outras regiões que falam melhor que a outra.

Em relação aos outros 30% dos alunos, também evidenciaram-se atitudes e crenças negativas, manifestadas pelo componente cognitivo, como se constata nos excertos (3), (4), (5) (7) e (9), uma vez que possuem crenças e conhecimentos estereotipado de outras regiões, como exemplificado no excerto (3) e (4), quando afirmam que escolheriam o Rio de Janeiro por ter “um modelo mais formal de falar” ou que escolheriam Santa Catarina, por acreditarem em melhores condições financeiras “lá eu vou ganhar mais dinheiro” e 20% dos alunos não souberem responder.

De acordo Bagno (2007), é necessário a abandonar a ideia de que existe uma variedade linguística melhor ou mais bonita que a outra, é

fundamental compreender que todas as línguas têm as suas características próprias e são igualmente capazes de expressar pensamentos complexos, emoções e ideias. No entanto, se for preciso ensinar o uso da norma culta, que é também uma variedade, é preciso acabar com o modelo absoluto, ou seja, a crença de língua única, uma vez que essa crença prejudica o ensino ao excluir as demais variedades da língua.

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive. (Bagno, 2007, p. 47)

Dessa forma, se as atitudes negativas dos professores sobre o ensino-aprendizagem da língua não forem atenuadas ao longo da Educação Básica, elas continuarão sendo veiculadas na sociedade e desenvolvendo crenças atitudes negativas como essas, no qual 50% dos alunos acreditam que existe uma região com uma forma mais bonita de falar e 30% acredita que existe uma região com uma forma mais “correta” de falar, o que evidencia claramente que é necessário reforçar ainda mais o ensino de variação linguística dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio sobre o ensino de língua portuguesa, com a justificativa de contribuir para a reflexão de práticas pedagógicas mais assertivas, uma vez que professores ainda utilizam uma metodologia tradicional no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa. A pesquisa pretende complementar parte da lacuna existente a respeito desse tema e os resultados poderão contribuir para futuros estudos na área de Crenças e atitudes linguísticas, além de ajudar a compreender como esses alunos avaliam a sua própria língua.

Para se investigar as atitudes linguísticas de alunos do ensino médio sobre o ensino de língua portuguesa, definiu-se três objetivos específicos. No primeiro, identificar as concepções de linguagem dos alunos, uma vez que se constatou que a maioria dos alunos possui crenças limitantes a respeito sua própria língua. Depois, verificar as crenças linguísticas que desencadeiam atitudes linguísticas negativas em relação à disciplina Língua Portuguesa, o que permitiu analisar seus sentimentos pró ou contra. Por fim, mensurar as tendências de reação em relação a variedades desprestigiadas.

Por meio do questionário objetivo, foi possível constatar que os julgamentos e emoções dos estudantes, manifestados pelo componentes cognitivo e afetivo, tendem a ser negativos, uma vez que a maioria acredita em concepções prejudiciais ao ensino de línguas, como verificado no *Gráfico 3 – Quem é mais instruído fala melhor a língua portuguesa*, levando a sentimentos de insatisfação e rejeição, como constatado no *Gráfico 6*, no qual 90% dos alunos sentem insatisfação ao ouvirem uma variação diferente da sua. Além disso, foi possível observar forte insegurança linguística por meio das atitudes dos estudantes.

Sobre o questionário subjetivo, confirmou-se que as atitudes dos alunos, manifestadas pelos três componentes das atitudes, tendem a ser negativas, uma vez que a maioria expressou reação ou tendência de reação negativa a respeito das diferenças linguísticas. Ademais, os dados também mostraram que a maioria dos alunos possuía em suas falas crenças estereotipadas a respeito da língua, o que confirma que uma atitude é uma representação cognitiva a respeito de algum objeto social. Portanto, conclui-se que existem crenças e atitudes negativas que ainda prejudicam o ensino-aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, por esse motivo, é importante que os professores tenham um olhar mais enfático com o trabalho de variação linguística.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. S.; BORGES, D. K. V. Atitudes linguísticas de estudantes universitários: o fenômeno da monotongação em foco. *Tabuleiro de Letras*, [S. l.], v. 12, p. 97–113, 2019. DOI: 10.35499/tl.v12i0.5569. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5569>. Acesso em: 5 set. 2023.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 102–131, 2015. DOI: 10.5433/2237-4876.2015v18n1p102. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327>. Acesso em: 5 set. 2023.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBOSA, J. B.; CUBA, D. L. de. Crenças e atitudes linguísticas de alunos do Ensino Médio em escolas públicas de Uberaba. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/7710>. Acesso em: 5 set. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG.2007**. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CALVET, L.J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHESSI, R. R.; BERLINCK, R. A. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 108–122, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i1.13270. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13270>. Acesso em: 5 set. 2023.

LAMBERT, Wallace; LAMBERT, Willian. **Psicologia Social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

Martelotta, M.E. (org.). **Manual de Linguística**. 2º. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Princípios de sociolinguística y sociología del lenguaje**. Barcelona, Ariel, 1998.

PENA-FERREIRA, Ediene. Variação linguística: o que a escola tem a ver com isso? *In*: SOARES, Eliane Pereira Machado; SANTOS, Douglas Afonso dos (org.).

Heterogeneidade e Ensino de Língua sob a Abordagem da Sociolinguística. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022. E-book (96p.) color. ISBN: 978-65-89284-22-2. DOI: 10.23899/9786589284222. Disponível em: <https://publicar.clacc.org/index.php/editora/catalog/book/63>. Acesso em: 6 set. 2023.

Rodrigues, A; Assmar, E. M. L.; Jablonski, B. **Psicologia Social.** 27°. Ed. revista e ampliada. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

SOBRE A ORGANIZADORA

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

Doutora em Educação PUC-RJ, Mestre em Ciências da Educação – Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho e Graduada em Letras e Pedagogia, Professora Adjunta IV da UEPA, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários e do Conselho Editorial das Revistas: Ribanceira, Asas da Palavra e da Editora Bagai; líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – Mestrado Profissional. Experiência na área de Letras, com ênfase em Latim e Linguística.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos do ensino médio 70, 168, 177, 186, 203–204
Análise estilística 13
Atitudes linguísticas 177–179, 181, 184, 186, 195–196, 198, 203–204
Autoficção fantástica 117, 119–120, 122, 132
Autoria feminina na contemporaneidade 85

B

Biografia do autor 13

C

Campo semântico 16–18
Charles Perrault 25
Conhecimentos linguísticos 13–14
Contextos sociais 73–74, 88, 164

D

Discussão acadêmica 13
Divulgação da literatura 85–86

E

Educação 25–29, 31–32, 35, 37, 40, 42–44, 47, 64–65, 73, 75–77, 79–82, 88, 140, 142–143, 159–160, 162, 173–175, 181, 184, 190, 192, 195–197, 201, 203, 207
Educação infantil 25–29, 31
Ensino-aprendizagem 31, 45, 76–77, 167, 171, 181, 191, 203–204
Ensino de língua portuguesa 43–44, 76, 160, 162, 177–178, 182–183, 203–204, 207
Ensino superior 35, 47, 151
Erotismo 16

Estudo da autoficção 117
Estudo léxico-semântico 135
Et eu tu 117, 119, 121–122, 126, 133
Evolução do ser humano 35

F

Fazer docente 35–36, 39–41
Floresta amazônica 15, 22

G

Glossário 135–137, 143–153, 156–157

H

Herança cultural 35

I

Incentivo à leitura 27, 30, 85, 94
Irmãos Grimm 25

L

Leitura de poesia 13–14, 23
Leituras contedísticas 13
Letramento digital 159–160, 163–164, 166–169, 171, 173–175
Lexias 16–17
Limites estruturais 13
Linguagem dos contos de fadas 25, 27, 31–32
Língua portuguesa 23, 28, 43–44, 46, 64, 73, 75–76, 115, 140–141, 159–163, 165, 172, 177–178, 181–183, 186, 189–190, 192–194, 203–204, 207
Literatura na escola de nível médio 63
Literaturas infantis 26–27, 31

M

Material poético 13
Monteiro Lobato 25

O

Orações restritivas 97, 102

P

Panorama histórico 13
Pesquisa linguística 73, 76, 82
Plano de conteúdo 13, 24
Planta arácea 15
Práticas linguísticas 73, 76–77, 79, 81
Projeto #malaslê 85–86, 94

S

Saberes adquiridos 35
Sala de aula 13, 27, 32, 38, 63, 66, 70, 76, 164, 172–174, 182–188, 190, 192, 194, 203
Sexualidade 16, 90, 126
Spharion 49–50, 52–56, 58–61
Stricto sensu 42–43

T

Tambatajá 15, 22
Tempo e imagem 49
Texto literário 13, 16, 25, 58–59, 61, 64, 70, 85, 88, 94

V

Verbetes do herbário mfs-uepa 135

ISBN 978-65-5368-418-8



9 786553 684188 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br