

IX ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS (IX EILETRAS)

III SIMPÓSIO TRANSCULTURALIDADE, LINGUAGEM E  
EDUCAÇÃO

Saberes em construção no século XXI:

linguagens, educação, tecnologias na educação.



UNIOESTE Foz do Iguaçu:

20 a 22 de setembro de 2017.



**Organização:**

**MARIA ELENA PIRES SANTOS  
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ)**

**REGINA COELI MACHADO E SILVA  
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ)**

**Anais:  
IX Encontro Internacional de Letras -  
IX EILetras**

**III Simpósio Transculturalidade,  
Linguagem e Educação**

**p. 1- 976 – set. 2017  
ISSN 2594-7028**

**IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - 2017 - ISSN 2594-7028  
III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**

## UNIOESTE - Foz do Iguaçu 20 a 22 de setembro de 2017

O conteúdo de cada texto, bem como sua redação formal, é de responsabilidade exclusiva do (as) autores (as).

**Permitida a reprodução desde que citada a fonte.**

### Como fazer a referência:

SOBRENOME, Nome do autor. Título do trabalho. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS, 13., SIMPÓSIO TRANSCULTURALIDADE, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, 3., 2017, Foz do Iguaçu/PR. PIRES SANTOS, Maria Elena; MACHADO e SILVA, Regina Coeli (Org.). **Anais...** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017, p.(página inicial e final da parte referenciada).

### Unioeste

Reitor: Paulo Sergio Wolff  
Vice-Reitor: Moacir Piffer  
Pró-Reitor de Recursos Humanos: Gerson Henrique da Silva  
Pró-Reitor de Extensão: Rosalvo Schutz  
Pró-Reitor de Planejamento: Roseli Aparecida Valera Paris  
Pró-Reitora de Graduação: Elenita Conegero Manchope  
Pró-Reitora de Administração e Finanças: Rosiclei Fátima Luft  
Pró-Reitor de Pesquisa de Pós-Graduação: Sílvio César Sampaio  
Diretora do Campus de Foz do Iguaçu: Fernando José Martins

### Comissão Organizadora

#### COORDENAÇÃO GERAL

Coordenadora: Maria Elena Pires Santos  
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

Subcoordenadora: Regina Coeli Machado e Silva  
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

#### COMISSÃO CIENTÍFICA

América Lúcia Silva César (UFBA)  
Clarissa Menezes Jordão (UFPR)  
Cleiser Schenato Langaro (UNIOESTE)  
Delfina Cristina Paizan (UNIOESTE)  
Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA)  
Isis Ribeiro Berger (UNIOESTE)  
Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP)  
Josiele Kaminski Corso Ozelame (UNIOESTE)  
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)  
Marcia Paraquett (UFBA)  
Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)  
Maria Inêz Probst Lucena (UFSC)  
Mariangela Garcia Lunardelli (UNIOESTE)  
Maridelma Laperuta Martins (UNIOESTE)  
Marilda do Couto Cavalcanti (UNICAMP)  
Maristela Pereira Fritzen (FURB)  
Mirna Fernanda Oliveira (UNIOESTE)  
Neiva Maria Jung (UJEM)  
Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)  
Regina Coeli Machado e Silva (UNIOESTE)  
Simone Batista da Silva (UFRRJ)  
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)  
Terezinha de Jesus Machado Maher (UNICAMP)  
Vanderlei J. Zacchi (UFS)  
Vera Wielewicki (UEL)  
Walkyria Monte Mór (USP)

#### ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DOS ANAIS

Maria Elena Pires Santos  
Tatiane Lima de Paiva

#### SECRETARIA DO EVENTO

Ilídio Enoque Macaringue  
Melissa Salinas Ruiz

Michele Siu Mui Yu  
Paola Stefanutti  
Tatiane Lima de Paiva

#### COMISSÃO DE ABERTURA

Cleiser Schenato Langaro  
Josiele Kaminski Corso Ozelame  
Luciana Vedovato  
Maridelma Laperuta Martins  
Olga Viviane Flores

#### COMISSÃO DA COORDENAÇÃO CIENTÍFICA

Isis Ribeiro Berger  
Mariangela Garcia Lunardelli

#### COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA E APOIO LOGÍSTICO

Aline Soraia  
Ana Maria Kaust  
Ariana Storer  
Delfina Cristina Paizan  
Nataly Capelari  
Olga Viviana Flores

#### COMISSÃO DE ENSALAMENTO E MONITORIA

Fatima Regina Cividini  
Flávio Pereira  
Jefferson Jonathan dos Santos  
Josiane Nava Vogt  
Mirna de Oliveira  
Mariana Girata Francis  
Rosely Candida Sobral  
Samuelli Cristine Fernandes

#### COMISSÃO CULTURAL

Josiele Kaminski Corso Ozelame  
Luciana Vedovato  
Maridelma Laperuta Martins  
Olga Viviane Flores

#### COMISSÃO DE LOGÍSTICA EM INFORMÁTICA

Ana Maria Kaust

**COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DE INTERVALOS**  
Acadêmicos UNIOESTE

**COMISSÃO DE CERTIFICADOS**

Carlos Norberto Berger  
Isis Ribeiro Berger  
Vilma Lúcia de Oliveira Barreira

**APOIO**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e  
Tecnológico - CNPQ.

## Ficha catalográfica

### Realização:



**Centro de Educação, Letras e Saúde**

Site dos eventos: <http://ix-encontro-internacional-de-letas-iii-simposio-transcultural.webnode.com/>

Contato: [eiletras2017@gmail.com](mailto:eiletras2017@gmail.com)

### Apoio:



CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Site: <http://www.cnpq.br>

CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CURSO DE LETRAS  
**APRESENTAÇÃO**

O IX Encontro Internacional de Letras (IX EILETRAS) e o III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação, com a finalidade de reunir acadêmicos, professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, têm como objetivo fomentar debates, discussões e reflexões em torno do tema Teia de Saberes no Século XXI: linguagens, educação, tecnologias na educação.

Espera-se agregar propostas que tratem de questões como:

1. Diálogos interdisciplinares de literatura
2. Políticas linguísticas e formação de professores de línguas
3. Os multiletramentos e as multimodalidades
4. Tecnologias e ensino de línguas
5. A transdisciplinaridade como princípio da construção de conhecimentos
6. Pluralidade linguística e cultural nas fronteiras
7. Transculturalidade, linguagem e educação
8. Novas mídias e educação
9. Os Estudos Linguísticos
10. Sociedade, Cultura e Fronteiras

**ANAIS**

**IX ENCONTRO INTERNACIONAL  
DE LETRAS**

**III SIMPÓSIO  
TRANSCULTURALIDADE,  
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO**

**FOZ DO IGUAÇU - 2017**

**IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - 2017 - ISSN 2594-7028  
III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**

## A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS CONTADA EM HQ

Luiz Gustavo Paulino de ALMEIDA<sup>1</sup>

Kelly Priscilla Lóddo CEZAR<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar o gênero textual “história em quadrinhos” (HQ) como uma proposta de ensinar a história da educação de surdos. A escolha do gênero textual HQ se justifica por ter os aspectos visuais (desenhos, imagens) como fonte de transmissão dos saberes. Dessa forma, vai ao encontro dos aspectos linguísticos que as línguas de sinais apresentam – visual-espacial - ganhando destaque na apresentação de uma narrativa visual. Para atender aos objetivos da pesquisa, foi realizado um levantamento histórico sobre o processo da educação de surdos, em especial, ao período de repressão (1880-1980) e, em conjunto, verificamos que o tema em questão “educação de surdos” não consta como tema escolar – nem em escola bilíngue nem em escola inclusiva, na cidade de Curitiba/PR. Esses dados revelam a importância de transmitir o conhecimento histórico do processo de educação de surdos. Pensando nessa importância, a proposta de investigação visa contribuir com a elaboração de um material didático que fosse capaz de auxiliar na aprendizagem dos surdos, ou seja, transmitir a história da educação de surdos em uma narrativa visual (HQ), levando em consideração os aspectos linguísticos e visuais das línguas de sinais. De acordo com a literatura especializada, trabalhar os conteúdos escolares com o uso dos gêneros textuais trata-se de uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos. Visto que, nenhum fazer linguístico está fora de algum gênero, pois todo discurso se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais: “eventos linguísticos que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p.55). Essa maneira perceber e trabalhar com a língua vai ao encontro da necessidade que as línguas naturais apresentam, em destaque, das línguas de sinais. O resultado foi a elaboração de uma narrativa visual sobre o período do processo de repressão dos surdos, em nível mundial, contada em forma de quadrinhos.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais, educação de surdos, língua de sinais.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar a história da educação de surdos contada por meio do gênero textual História em Quadrinhos (HQs)<sup>3</sup>. Para atender o objetivo da pesquisa foi realizada uma investigação de cunho bibliográfico acerca das duas temáticas envolvidas: História dos surdos e o gênero história em quadrinhos. A elaboração do tema mundial “Congresso de Milão” e a opressão dos

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de licenciatura letras libras da UFPR. Tradutor/Intérprete da Universidade Positivo. Membro participante do projeto institucional “Gêneros textuais e o ensino para surdos”. Aluno de Iniciação Científica – PVA, UFPR (2016).

<sup>2</sup> Pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus de Curitiba.

<sup>3</sup> A presente investigação está vinculada ao projeto institucional “Gêneros textuais e o ensino para surdos” da UFPR. Os dados apresentados é um recorte do projeto de iniciação científica intitulado História da Educação de surdos contada em HQ.



surdos no mundo foi motivo de inspiração para criação dos quadrinhos. Após a elaboração foram descrita a estrutura da HQs.

Nela, busca-se elaborar sequências didáticas utilizando os gêneros textuais história em quadrinhos para auxiliar no ensino da educação bilíngue dos surdos. A escolha de o uso dos gêneros textuais no ensino se deve por envolver os aspectos culturais, linguísticos e históricos que permeiam o estudo de línguas.

Sabe-se que os surdos partilham os mesmos contextos sócio históricos dos ouvintes e, por isso, acabam por apresentarem as mesmas necessidades comunicativas, fazendo uso dos mesmos gêneros textuais. No entanto, a forma de expressão dos gêneros se concretiza de maneira diferente em decorrência de o fato de as línguas de sinais ser uma língua visual-espacial. Dessa forma, a história em quadrinhos se constitui um gênero promissor para o uso didático no ensino para surdos, visto que, o gênero textual HQs é definido, por Guimarães (2008), como uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual, ou seja, engloba formas de expressão em que o expectador para apreciá-las utiliza principalmente o sentido da visão” (GUIMARÃES (2008, p. 09, grifo nosso),

De acordo com o linguista Marcuschi (2002), o trabalho escolar com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos. Nenhum fazer linguístico está fora de algum gênero, pois todo discurso se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais: “eventos linguísticos que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p.55).

Essa maneira perceber e trabalhar com a língua vai ao encontro da necessidade que as línguas naturais apresentam, em destaque, das línguas de sinais. Assim como toda língua natural, elas surgiram da interação entre pessoas e atendem às necessidades e desejos da comunidade de surdos. Partindo dessa premissa, gêneros textuais se apresentam como um dos recursos de ensino aprendizagem mais eficaz para o ensino de surdos e para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua brasileira de sinais (CEZAR, 2015).

Criar eventos, propostas, sequências didáticas, adequação de materiais de ensino a partir da relação efetiva da comunicação entre a língua brasileira de sinais (Libras) pode minimizar as dificuldades dos aprendizes.

## **Hq - Um pouquinho de história**

É muito comum se pensar ou defender a ideia de que os surdos não gostam da língua portuguesa e que pela língua de sinais ser espaço-visual torna-se impossível tal aprendizagem. Para refletirmos sobre os problemas de ensino sobre o processo de identidade e historicidade, tornou-se necessário apresentar um breve panorama sobre a história da educação de surdos. Essa forma de abordagem, retornar à história, nos proporciona conhecimento, reflexão sobre os vários problemas de educação, em especial, ao da escrita dos surdos. A fim de compreendermos as principais dificuldades educacional e política para os surdos, realizamos uma descrição breve sobre a história mundial a fim de relacionar com as imagens postas na HQ, por neste momento, ser ainda resultados preliminares. Junto a isso, refletirmos sobre a importância da temática e do desenvolvimento de recursos didáticos que auxiliem o professor.

De acordo com Nascimento (2009), no Brasil, podemos dizer que a preocupação de ensino para os surdos se deu em 1855, quando Dom Pedro II designou o Marquês de Abrantes para organizar uma comissão para fundar um instituto para educar surdos-mudos. Em 1856, a comissão realizou a primeira deliberação à criação do Instituto. No ano seguinte, em 26 de setembro de 1857, foi aprovada a Lei de n. 939. Após esses fatos, Dom Pedro II apoiou a vinda do professor surdo francês Ernest Huet para fundar a primeira escola de surdos do Brasil. Inaugurou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos– INES), em 1857. O instituto iniciou suas atividades como um asilo, no qual só era aceito surdos do sexo masculino que geralmente vinham de outros países e em sua maioria eram vítimas de abandono familiar (ROCHA, 1997; NASCIMENTO, 2009).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, foi nesse instituto que a língua brasileira de sinais surgiu. Acreditam ser uma mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação utilizados pelos surdos brasileiros.

Em dezembro do mesmo ano de criação do instituto, Ernest Huet apresentou os resultados de seus trabalhos a um grupo específico de pessoas, ao qual o imperador D. Pedro II se fez presente. A partir da exposição da aplicação de seus métodos - englobava duas disciplinas, a de Linguagem Articulada para os que tinham aptidão e a de Leitura sobre os Lábios somente para os que tivessem

resíduo auditivo – os resultados foram bem vistos e aceitos. No entanto, em 1861, o professor foi embora do Brasil para assumir a educação de surdos no México. Por este motivo, o instituto ficou a cargo do Frei do Carmo que em pouco tempo se retirou da direção, assumindo Ernesto do Prado Seixá.

No ano seguinte, o doutor Manoel Magalhães Couto foi contratado para tal função, no entanto era desprovido de qualquer experiência na área da surdez. Após mudanças estruturais realizadas no Instituto, ocorridas em 1867, foram estabelecidas novas disciplinas que substituíram as ministradas por Ernest Huet: Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios, sendo ofertadas as seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geografia Elementar, Elementos da História, Português, Francês e Contabilidade (ROCHA, 1997).

Outra modificação realizada foi a forma de funcionamento do instituto. Ele passou a funcionar em regime de internato, sendo que a nova proposta de ensino foi inspirada nos ideais e preceitos do iluminismo. Essa filosofia tinha como princípio fundamental a inserção social através do ensino das letras, das ciências e de ofícios manuais. A mesma reestruturação ocorreu em outras instituições para deficientes em toda a Europa.

Por outro lado, o instituto, mesmo sendo considerado pioneiro e tendo tomado como base o conceito europeu, não se tratava de uma entidade de caridade ou assistencial. No entanto, o instituto estava alocado na área de instrução pública, sendo considerado parte integrante da estrutura administrativa do Império. Nesse momento histórico, atendia apenas três surdos oriundos da capital do império. Após a inspeção governamental, ocorrida em 1868, o INES foi considerado um asilo de surdos.

Um fato interessante veio em 1875, quando um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, publicou o primeiro dicionário da língua de sinais do Brasil chamado de Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos.

Tal inspeção relatou o desvio do propósito original da instituição, assim ficou constatado que o instituto passaria a funcionar como um asilo para surdos. De acordo com Reis (1992), a principal razão da criação da escola de surdos foi pela Princesa Isabel ter um filho surdo. Por esse motivo, o imperador se interessou pela educação de surdos e iniciou o processo de implantação de uma escola no Brasil.

Após a realização da inspeção, o doutor Manoel Magalhães Couto foi demitido e Tobias Leite assumiu o cargo. Em consequência, ocorreram mudanças no currículo de ensino elementar. Isso quer dizer que passou a incorporar disciplinas do ensino secundário e o Instituto passou a oferecer ensino profissionalizante em técnicas agrícolas, já que essa formação atendia, no momento, alunos pobres do meio rural.

Em 1870, o Instituto passou a ofertar oficinas profissionalizantes de encadernação e sapataria. A nova forma de curricular e de profissionalizar os surdos fez com que a instituição se tornasse referência para a educação de surdos no Brasil.

A grande modificação no ensino para os surdos no Brasil ocorreu em 1880, assim como nos demais países, após considerações e imposições realizadas no II Congresso Internacional em Milão. A organização do congresso foi realizada por uma maioria que defendia o oralismo como forma de ensino para os surdos. Por esse motivo, de forma internacional ficou decidido que o de surdos teria de ser pautado no oralismo. Adeptos no Brasil fizeram com que esse tipo de ensino também fosse predominante.

Tal atitude iniciou uma nova etapa de aprendizagem para os surdos brasileiros, pois o instituto, ao aderir ao oralismo na educação de surdos, passou a proibir a língua de sinais tanto no contexto de sala de aula como nas demais dependências da instituição. Essa forma de ensino aos surdos perdurou até meados de 1969 quando a Universidade Gallaudet adotou a comunicação total.

Da mesma forma como ocorreu com o oralismo em outros países, o Brasil também foi influenciado e no final da década de setenta, o método da comunicação total passou a ser utilizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Segundo a linguista Quadros (2006), a utilização da comunicação total deu origem ao que hoje é denominado Português sinalizado, uma espécie de fusão da Libras com a Língua Portuguesa, contudo a mesma não obteve disseminação.

Em 1889, a Proclamação da República trouxe poucas inovações relativas à educação de surdos; esperava-se mais. As modificações se deram exclusivamente no âmbito institucional. O nome do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INSM) passou a ser chamado de Instituto dos Surdos-Mudos. A alteração se tornou

possível por força da Lei nº 3.198, de seis de julho de 1890. Nome esse que foi substituído em 1957 por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Anos depois, com a mesma problemática, mesmo seguindo os padrões internacionais, o instituto não atendia a demanda da época. Em outras palavras, ofertava 35 vagas para um universo de 12.000 surdos. Como consequência dessa falta de atendimento, a atribuição da educação de surdos foi repassada às províncias. No entanto, continuou com o mesmo nome. A medida contribuiu para que vários anos se passassem até que outras instituições fossem inauguradas.

Nas palavras de Bueno (1994, p. 39), “entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Terezinha — São Paulo, 1929) transcorreram mais de setenta anos”. Esses dados mostram que a educação de surdos no Brasil teve um baixo crescimento, dessa forma, não proporcionou a divulgação e o ensino para os surdos.

De acordo com o especialista, com a fundação do Instituto Santa Terezinha, o Brasil de fato teve um início de expansão de instituições voltadas para a educação de surdos. Como consequência, novas instituições foram fundadas, sendo uma em Porto Alegre (1954), e a outra em Vitória (1957).

Contudo, o ensino e a criação de novas escolas necessitavam de professores especializados, e foi somente na década de 50 que foi promovida a primeira especialização para professores no Brasil, intitulada “Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada”. Cabe destacar que, mesmo representando uma forma de avanço aos ensinamentos aos surdos, a filosofia do oralismo era predominante. No entanto, nessa mesma época, uma nova tendência de ensino começou a se espalhar na educação de surdos: o bilinguismo.

Com essa nova tendência, as línguas de sinais ocuparam um estatuto de língua e o ensino tem priorizado essa nova concepção de ensino. A aceitação da língua de sinais está diretamente relacionada com a criação, em 1981, do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelas nações unidas, por intermédio da luta da Federação Mundial de Surdos.

Podemos perceber, de acordo com as colocações da literatura especializada, que o ensino de surdos no Brasil foi inicialmente conturbado e centralizado. A partir

do levantamento exposto, consideramos que os métodos de ensino para surdos no que tange ao desempenho da língua portuguesa escrita não tiveram muito sucesso.

O primeiro período (1856-1910) pode ser visto, a partir da metodologia de ensino abordada pelo francês Ernest Huet – como centrada na língua de sinais e na escrita. Não temos descrições que comprovem a abordagem de ensino utilizada, no entanto faz supor que por ter sido aluno de Clerc, no Instituto francês se priorizava a língua de sinais e a escrita.

O segundo momento foi marcado pelo oralismo, que após o Congresso de Milão, em 1880, proibiu a expressão dos surdos pela língua de sinais e tinha como objetivo central desenvolver a fala nos surdos. No Brasil, foi em 1911 que o Instituto Nacional de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. Como destaca Goldfeld (2002), essa metodologia de ensino se enquadra no chamado método clínico. Os criadores do método acreditam que a única forma de integração dos surdos na comunidade de ouvintes é pelo desenvolvimento da fala. Assim como nos demais países que aplicavam o método oralista, no Brasil, também os surdos não tiveram o êxito esperado.

O terceiro período (1970-80) pode ser considerado como o das discussões da metodologia da Comunicação Total, após a visita de uma professora de surdos à Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos. Essa proposta tem como objetivo mostrar que os surdos poderiam utilizar qualquer forma de comunicação. Dessa forma, acreditavam que seria possível resgatar as formas de comunicação que os surdos utilizavam antes da proibição das línguas de sinais.

No que diz respeito à aplicação dessa filosofia no Brasil, sabe-se que o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1986, em forma de projeto de pesquisa, tentou a implementação da Comunicação Total. No entanto, por força dos preceitos do bilinguismo (novas propostas), essa perspectiva não continuou. Um dos motivos da não incorporação dessa filosofia no sistema educacional brasileiro foi devido às leis que iniciaram nesse período.

Segundo a Procuradoria Geral do Trabalho (2001/2002) foi sancionada, em 24 de abril de 2002, a lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Esta foi vista como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda da

comunidade de pessoas surdas do Brasil. Desta maneira, o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia e de magistérios, em seus níveis médio e superior, o ensino das LIBRAS, como parte integrante dos parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta perspectiva, o surdo, como todos os demais educandos 'especiais', terá garantido assim, os seus direitos à educação, assegurando uma formação que lhe dê condições de autonomia no mercado de trabalho, etc., ou seja, realmente partindo da educação para a inclusão social em todos os seus aspectos (BARBOSA, p. 2012, p. 03).

A partir dessa nova forma de conceber a língua de sinais, iniciou-se um novo período da educação de surdos: o bilinguismo. No Brasil, essas discussões ganharam força no início da década de oitenta. O método bilíngue prega que no contexto escolar os surdos devem ser ensinados com duas línguas: a língua portuguesa escrita e a língua brasileira de sinais. Atualmente, é essa metodologia de que a maioria dos institutos e escolas surdas faz uso e a proposta de criação didática terá como reflexão de suas etapas.

### **Caracterização das HQs**

Segundo Carvalho (2009), uma das razões mais importantes para se utilizar os quadrinhos em sala de aula é a atração dos estudantes por esse tipo de leitura. A combinação de palavras e(m) imagens que possibilitam o exercício não somente de uma leitura permeada pela linguagem escrita mas também pela linguagem visual faz com que os processos de letramento e de alfabetização sejam diferenciados, pois o interesse do aluno será superior ao do texto meramente verbal, assim como o enriquecimento da comunicação, visto que as HQs auxiliam de maneira significativa no desenvolvimento do hábito de leitura e da ampliação do vocabulário.

Dessa maneira, a organização e a sistematização das HQs, para Santos (2003), se fazem importantes para o trabalho com a leitura em sala de aula a partir desse tipo gênero, pois o professor poderá explorar recursos verbais e imagéticos que com outro tipo texto não conseguiria, por exemplo, tais como as onomatopeias, os balões de fala, as sequências narrativas, a caracterização dos personagens e suas relações entre si, etc. Além dos elementos próprios, Neves (2012, p. 17) ressalta que as HQs propiciam de forma bastante interessante o trabalho com a

formação de valores, de ideologias e de exercício da cidadania, pois apresentam relações interpessoais, daquilo que se pode vivenciar no cotidiano e em sociedade.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor esteja sempre atento aos elementos constitutivos das HQs e os explore no momento da leitura com os alunos, pois esses modificam os sentidos e o modo de se ensinar a leitura nos processos de letramento e de alfabetização. Para tanto, faz-se imprescindível caracterizar as HQs.

### **Elementos importantes**

Santos (2003) explica que o **requadro** é um elemento importante a ser observado, pois se trata da moldura que circunda os desenhos e os textos de cada quadrinho; ele limita o espaço onde são apresentados objetos e as ações.

Já os **balões** são convenções gráficas inseridas em que se inserem a fala e os pensamentos da personagem. São, segundo Tanino (2011, p. 15), indicados por um contorno-linha que o envolvem, apresentando-se em variadas formas, dependendo do contexto da história.

Outro elemento a ser considerado é as **onomatopeias**; pois, assim como os balões, elas dão vida as HQs de forma altamente dinâmica. O ruído, nos quadrinhos, mais do que sons, é visual; uma vez que compõem a cena narrada nos seus mínimos detalhes e constroem sentidos que, sem elas, não seriam tão percebidos.

Santos (2003) chama a atenção para as marcações gráficas que indicam o movimento das personagens ou de objetos. Elas também estão a trabalho da construção de sentidos no momento da leitura. E isso o professor também precisa considerar.

As cores também são um elemento bastante importante para se observar, uma vez que bastante parte das informações, das cenas é expressa por meio das cores. Elas desempenham um papel muito importante na construção do sentido, assim como o tempo e o espaço presentes na narrativa.

Ao citar Eisner (1999, p. 16), Tanino (2011, p. 19) destaca que, nas HQs, é possível também se ter uma narrativa somente pela linguagem visual, o que possibilita ao professor explorar a sequência dos fatos narrados na HQ, a fim de se trabalhar com a noção de lógica dos acontecimentos.

Como se observa, as imagens na HQ são suficientes para a compreensão da narrativa ali apresentada; a ausência da linguagem verbal não interferiu na



sequência lógica dos acontecimentos, visto que as quatro imagens são dependentes entre si para a produção do sentido e precisam estar em ordem para que essa produção ocorra de maneira significativa. E Isso propicia ao professor compreender a importância também das imagens para a construção dos sentidos e trabalhá-las com seus alunos.

### **Apresentação Parciais**

Este material de cunho didático está voltado para o relato dos cem anos de repressão das Línguas de Sinais no mundo. Tal sentença foi resultante do congresso internacional que ocorreu em Milão, Itália, no ano de 1880, pelo qual se discutia a melhor maneira de educação para os surdos: o método Gestualista (modelo Francês) ou o método Oralista (modelo Alemão). A proposta da construção deste gênero história em quadrinhos irá se basear nos relatos e registros de como se deu a educação dos surdos no mundo através do método decidido no congresso.

### **Estrutura da HQ**



Figura 1: “Oralismo x Gestualismo: a proibição das Línguas de Sinais.”

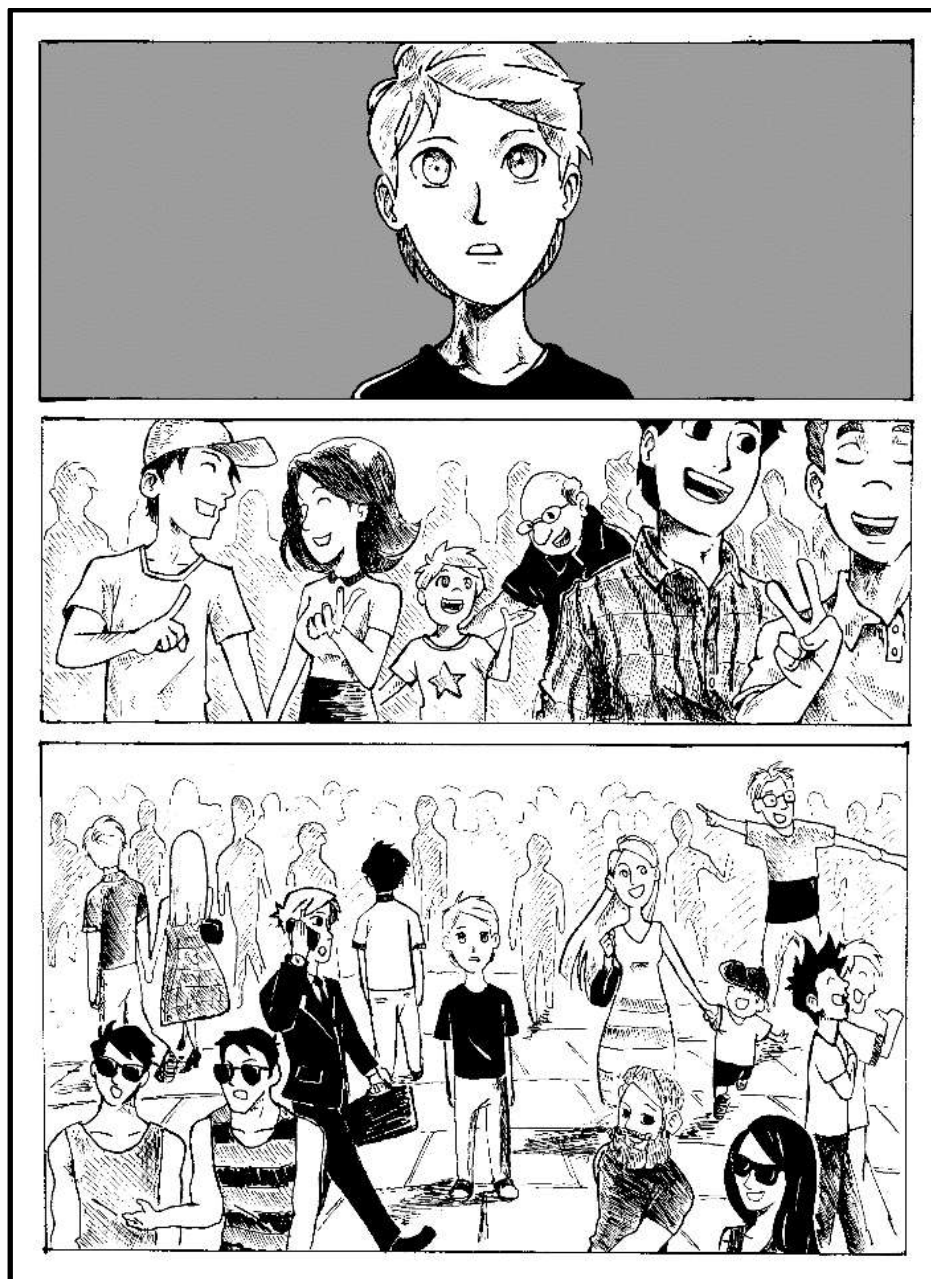


Figura 2: “Um mundo dentro de um outro mundo.”

O quadro se refere a um elemento determinativo que nesta criação é formada por uma moldura e linhas demarcatórias que tem por intencionalidade distinguir os momentos de ação representados na história em quadinhos representando conseqüentemente o tempo narrado.

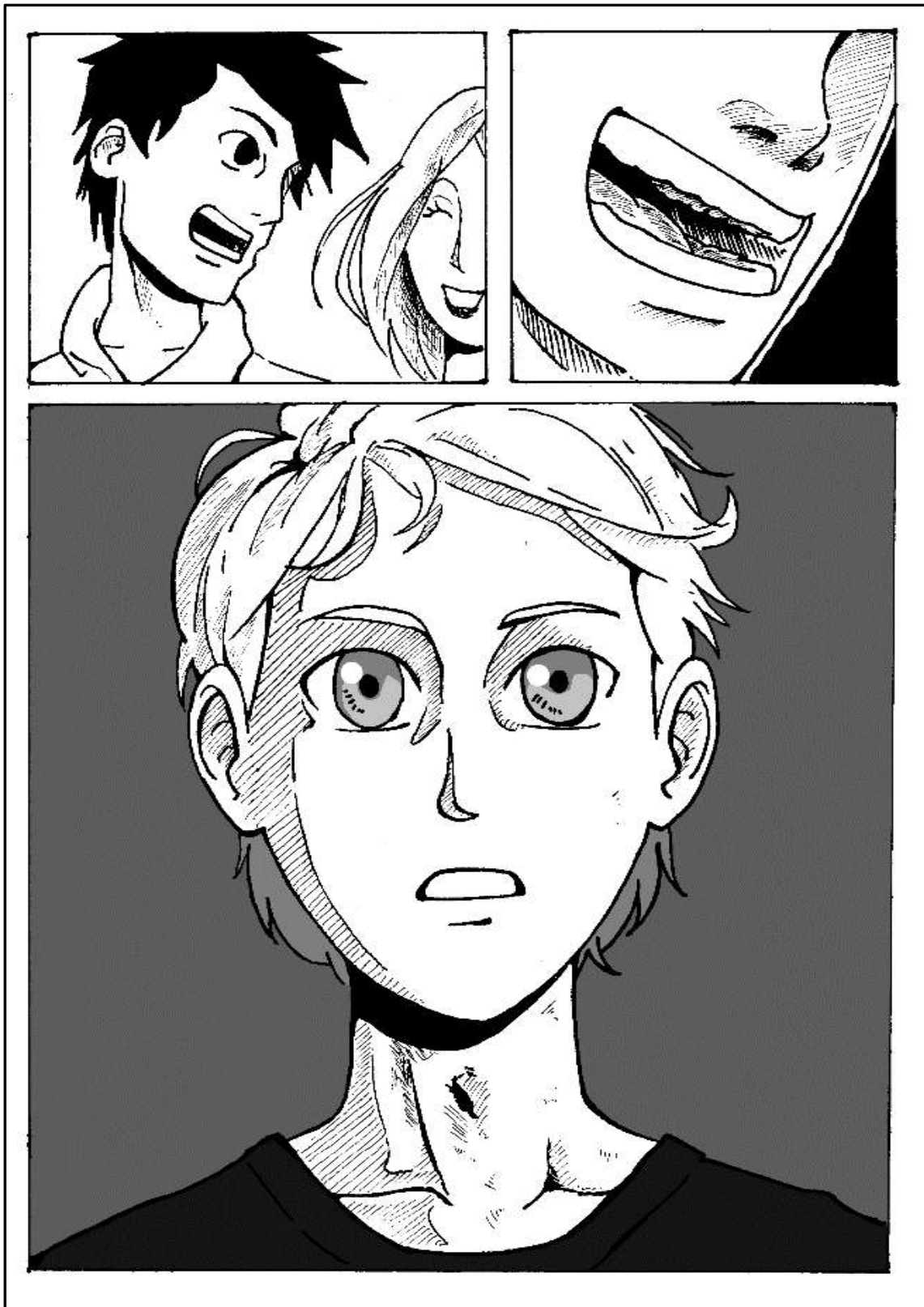


Figura 3: “O que eles querem dizer?” ou “Marcelo observa as bocas se mexerem, sem compreender o que falam.”



Figura 4: “Comunicação em Língua de Sinais.” Na imagem Laura pergunta para Marcelo “o que houve?” e este responde “Não é nada”.

No que diz respeito ao desenho ou vinheta, ele representa o ambiente, as ações e os personagens. Na história contada, o personagem principal é um adolescente surdo, chamado Marcelo, que enfrenta diariamente as barreiras linguísticas e sociais dentro de uma cultura ouvinte. No início, podemos ver as divisões de planos, voltadas para os acontecimentos em torno do personagem:

o foco central sobre ele, em primeiro plano, enfatizando a ideia de solidão, estranheza e inocência sobre os fatos que estão acontecendo; em segundo plano, pessoas andando em um ambiente movimentado, conversando sobre diversos assuntos, representando a classe linguística dominante (oral).

O foco sobre a boca dos falantes representa a oralidade em que se volta a atenção para o personagem principal mostrando a dificuldade de entendimento da comunidade surda; logo no último quadro, o devaneio do personagem Marcelo é quebrado com a chegada de sua amiga ouvinte Laura (que utiliza língua de sinais). Este início é de grande importância para o enredo da HQ, pois além de retratar a repressão da utilização das línguas de sinais como método fundamental para a educação do surdos, transmite a mensagem de que tal relacionamento com a língua oral ainda decorre atualmente.

A representações das imagens foram criadas dando enfoque a sinalização para que desperte o entendimento da mensagem, as vinhetas, em geral, são constituídas das relações dos elementos visuais com os elementos verbais. No caso da presente criação, os elementos visuais foram o foco, visto que se refere as características das línguas espaços-visuais. Nos detemos na principal característica do gênero textual HQ que “é uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual, ou seja, engloba formas de expressão em que o espectador para apreciá-la utiliza principalmente o sentido da visão” (GUIMARÃES, 2005, p. 6). Levando em conta que a história em quadrinhos proposta na presente pesquisa circule principalmente na cultura surda intensifica-se mais os elementos visuais e a corporalidade presentes com maior intensidade nas línguas sinalizadas.

No que diz respeito as linhas cinéticas – elemento comunicativo que ajuda no reconhecimento visual dos objetos representados – observamos que o predomínio está na representação da quantidade de pessoas no segundo plano que evidenciam a dominância das línguas orais na sociedade relatada. Ao passo que, o sujeito surdo, em sua minoria linguística, acaba por não interagir de uma maneira efetiva na língua de sinais por ter menos sinalizantes do que ouvintes. Junto a isso, a opressão dos cem anos os levou a ter uma metodologia de aprendizagem mais de cunho oralista levando a concepção errônea de que a leitura labial, por exemplo, seria uma forma concreta e suficiente para a interação social.

Torna-se importante destacar que até o presente momento não foi necessária a introduções de balões para identificara verbalização dos personagens. Nós acreditamos que a sinalização das mãos e as expressões faciais atingirão com eficácia a ideia da criação da HQ.

Por fim, destacamos o elemento cor, pelo qual adotamos - o preto e branco – em razão de acreditarmos na facilidade da produção e divulgação dos resultados. Tal postura, está ancorada na facilitação de impressões, ou seja, no baixo custo gerado não impedindo a leitura da HQ criada em ambientes menos favorecido. Podendo, inclusive ser impresso em ambientes residenciais.

### **Considerações Parciais**

O uso de gêneros textuais no espaço escolar se constitui de uma excelente ferramenta para o ensino, visto que nenhuma expressão linguística está fora de algum gênero (MARCUSHI, 2005). A partir dessa premissa, acreditamos que a HQ criada se tornará um instrumento de grande uso tanto para uma língua espaço-visual quanto para língua oral.

A criação da presente HQ com a temática história da educação de surdos, em destaque, os cem anos de opressão dos surdos mundialmente, não se dá somente pela importância histórica que se tem, mas na relação de se criar materiais para o ensino.

Os dados aqui apresentados, embora preliminares, pela presente pesquisa estar em andamento, evidenciam que a criação da HQ se demostre em um veículo didático pedagógico com diferentes fins, tais como: a) abordagem da história de surdos, b) sequências didáticas para o ensino de línguas; c) aproveitamento de leitura com base em imagens e desenhos, d) ensino de arte, bem como os artefatos culturais.

As HQs podem ser utilizadas como um recurso interdisciplinar, visto que as contribuições desse gênero textual são muitas, em especial, para o ensino de línguas. Utilizá-la tanto para transmissão de um período histórico dos surdos no mundo em aulas de história como também pelas características das histórias em quadrinhos. De acordo com Bari (2008), elas permitem uma leitura prazerosa devido as informações nelas apresentadas são transmitidas por meio de uma

linguagem atrativa e amigável elevando os níveis de significação e convivência social.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, G. V. **Histórico da educação de surdos no Brasil**. Informativo Feneis. Disponível em: <[http://www.feneis.org.br/page/noticias\\_detalhe.asp?categ=1&cod=623](http://www.feneis.org.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=623)>. Acesso em: 12/11/2012.

BARI, V. A. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes- ECA/USP, 2008. (Tese de Doutorado)

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/Libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 10 mar. de 2007.

BUENO, J. G. S. **A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas**. Em E. M. L. Soriano de Alencar (Org.), *Tendências e Desafios da Educação Especial* (pp. 35-49). Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CARVALHO, J. **Trabalhando com quadrinhos em sala de aula**. CECIERJ – Educação Pública, publicado em 19/05/2009. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html>>. Acesso em 12/04/2017.

CEZAR, K. P. L. **Considerações linguísticas a respeito das línguas de sinais**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, Unesp, 2014. educação bilíngue dos surdos. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da pedagogia. Unioeste – Cascavel/PR, 2008.

MENDONÇA, M. R. de S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NASCIMENTO, P. F. N. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica**. Tese de doutorado, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/6547>>. Acesso em: 15/12/2009.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. B. 2004. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed Editora.

QUADROS, R. M. **Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Caderno CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação de mestrado (n.p.). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.

SILVA, M. F. PIRES-SANTOS, M. E. **A formação do professor para o desafio da Educação Bilíngue dos Surdos**. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Unioste- Cascavel/PR, 2008.

SILVA, M.F; PIRES-SANTOS, M. E. **A educação bilíngue para alunos surdos numa perspectiva culturalmente sensível/relevante**. Ideação, v.14, no. 2, p. 139-156, 2o. sem, 2012. Unioeste. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-27042009-121512/>>.

## **CRIAÇÃO DE SINAIS EM LIBRAS: ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Talitha Pires Borges Leite <sup>1</sup>  
Clovis Batista de Souza <sup>2</sup>

**Resumo:** o presente trabalho objetiva-se a apresentar a elaboração de uma sequência didática para o ensino dos conteúdos escolares de ecologia para estudantes surdos e estudantes ouvintes prevendo a criação de sinais em LIBRAS. Percebe-se uma tendência nas pesquisas envolvendo a educação de surdos, em um geral divulgam e mostram a necessidade de utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); analisam o cenário da educação nos diversos espaços escolares; analisam como ocorre a formação dos professores para atuação na educação de surdos no Brasil e as perspectivas da política de inclusão. Temas esses muito importantes para a evolução da discussão do processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, porém são poucos os trabalhos que trazem como proposta a criação de sinais em determinada área, assim como a documentação destes. Nos trabalhos encontrados na literatura que seguem a mesma proposta do presente trabalho, a criação de sinais para biologia muitas vezes ocorre de forma pontual, estando relacionados a grupos específicos, onde o próprio professor intérprete cria os sinais, sem ocorrer uma documentação por vídeo ou a divulgação desses sinais. Sabe-se que as dificuldades que os alunos surdos apresentam no processo de ensino-aprendizagem estão relacionados a uma barreira linguística, e isto se mostra ainda mais acentuado quando não há sinais na área de conhecimento que se está sendo trabalhada. Os resultados evidenciam que o principal ponto a ser melhorado, pelos pesquisadores, para o sucesso da educação bilíngue é a criação de sinais específicos para cada área do conhecimento. Neste sentido, a



presente investigação possui uma grande relevância social, acadêmica e científica, seus resultados influenciarão na: formação de professores com a contribuição no ensino de LIBRAS nos cursos de licenciatura; auxílio e incentivo a outras pesquisas na área; facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes; facilitar a tradução e interpretação dos sinais nos ambientes bilíngues, melhorando a dinâmica estudante-professor-intérprete; criação de vocabulário de sinais na área específica. Em alguns trabalhos, após a criação dos sinais, foi realizada uma validação dos sinais por meio da exposição dos sinais para alunos surdos, e estes questionaram inicialmente quando à credibilidade desses sinais, quem havia desenvolvido os sinais. Estes fatos justificam a importância da criação de sinais juntamente com a comunidade surda e profissionais da área.

**Palavras-chave:** sequência didática, libras, criação de sinais.

## **Introdução**

Sabe-se que as dificuldades que os alunos surdos apresentam no processo de ensino-aprendizagem estão relacionados a uma barreira linguística, e isto se mostra ainda mais acentuado quando não há sinais na área de conhecimento que se está sendo trabalhada. O principal ponto a ser melhorado, pelos pesquisadores, para o sucesso da educação bilíngue é a criação de sinais específicos para cada área do conhecimento.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo elaborar uma sequência didática para o ensino dos conteúdos escolares de ecologia para estudantes surdos e estudantes ouvintes prevendo a criação de sinais em LIBRAS.

A presente pesquisa tem o caráter interdisciplinar (ecologia, linguística e educação), no entanto ela se concretiza em função de dois pesquisadores serem professores surdos do corpo docente da Universidade Federal do Paraná e se disporem a realização da criação dos sinais em sua língua materna. Essa é a grande contribuição da pesquisa para a cultura surda e acadêmica de uma forma geral, ou seja, pressupõe-se que outras áreas de conhecimento possam seguir a mesma metodologia abrindo outra gama de investigação em áreas não ocupadas ainda pela comunidade surda - outras áreas de conhecimento.

## **Revisão Bibliográfica**

Uma das finalidades do estudo da biologia, nas escolas, é o domínio dos conhecimentos biológicos para compreender as discussões atuais e conseguir participar delas. Para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficiente, é preciso ordenar o conhecimento de acordo com que essa aprendizagem tenha sentido lógico para o aluno e tentar trazer essa ciência para nossa realidade, de modo que o aluno perceba e interprete os fenômenos biológicos que acontecem no seu dia a dia (BRASIL, 1998).

A Biologia é uma disciplina repleta de conteúdos relacionados aos diversos aspectos da vida. Estão voltados para a compreensão de como a vida se estrutura, comunica-se, reproduz-se e evolui desde os primórdios e se

modifica, não só pelas causas naturais, mas, também, em consequência da ação do homem e suas tecnologias (PIRES, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõe alguns temas para abordar em sala de aula: Interação entre os seres vivos, Qualidade de vida das populações humanas, Identificação dos seres vivos, Diversidade da vida, Ética e manipulação gênica, Origem e evolução da vida, entre outros (BRASIL, 1998).

A educação de surdos no Brasil, ainda não é ofertada de maneira satisfatória, os alunos surdos são matriculados nas diversas instituições de ensino, mas constata-se a falta de formação de professores. A obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nas instituições de ensino é bem recente, e ainda são poucas as instituições que têm tal disciplina como obrigatória.

Uma das dificuldades que os alunos surdos apresentam para conseguir evoluir conceitualmente e se apropriarem dos conceitos científicos, é que a sua língua é diferente da usada pelos professores, a barreira linguística (VARGAS *et al.*, 2015). Muitas vezes os alunos surdos chegam à escola com problemas com a língua portuguesa marcados pela alfabetização, sendo que alguns também apresentam falta de domínio de LIBRAS.

Percebe-se que o aluno acaba aprendendo superficialmente, baseado apenas no que é concreto, não conseguindo fazer abstrações, já que estes estão sendo apresentados a conceitos inerentes a uma linguagem simbólica, pelos professores, mas não estão em contato direto com este, e necessitam do intérprete de LIBRAS para realizar essa intermediação (OLIVEIRA *et al.*, 2015; VARGAS *et al.*, 2015).

Tendo isso, nota-se que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos é mais eficiente quando se utiliza LIBRAS como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, o bilinguismo. Sendo assim, o conhecimento construído com o aluno estará ocorrendo na língua que ele domina e a autonomia na aquisição de conhecimentos por outras fontes ocorrerá de maneira mais eficiente (STADLER *et al.*, 2012).

Com o objetivo de preencher essa barreira de maneira mais imediata, o intérprete de LIBRAS convencionou alguns sinais com os surdos em sala de aula. Compete ao intérprete a intermediação e a busca de subsídios, referente

à LIBRAS, para desempenhar a tarefa de estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes (MORAES, *et al.*, 2014; GARCIA *et al.*, 2016).

Para a criação de novos sinais em LIBRAS é importante que este processo aconteça em conjunto com a comunidade surda e profissionais das áreas específicas, para que desenvolvam os mecanismos para a ampliação do léxico na língua e decidam de forma coletiva a validação dos sinais criados (GARCIA *et al.*, 2016).

Moreira (2014) no trabalho “A língua de sinais brasileira (LIBRAS) na educação de surdos uma proposta para a elaboração de glossário de matemática” verificou a importância do ensino de LIBRAS para os discentes do curso de licenciatura em Matemática e apresentou um modelo de glossário bilíngue Português – LIBRAS. O glossário bilíngue de matemática foi elaborado pelos discentes com a orientação do pesquisador. Ficou evidente que a elaboração do glossário de matemática não se trata apenas de um suporte para que o aluno surdo possa compreender as aulas, mas necessário para a prática de futuros professores de matemática.

O estudo citado acima faz uma abordagem mais geral em relação à disciplina a qual está proposto. Porém, outros trabalhos encontrados na literatura possuem propostas semelhantes ao presente projeto, criação de sinais para o ensino de uma área específica dentro da disciplina.

O trabalho “Elaboração e utilização de sinais de LIBRAS para os conceitos de física: aceleração, massa e força” de Vargas e Gobara (2015) teve a participação de um grupo de instrutores surdos que elaboraram os sinais para os conceitos de força, aceleração e massa. Além da criação dos sinais, os autores verificaram a aceitação dos novos sinais com alguns alunos que frequentavam o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)-MS. Os resultados evidenciaram a aceitação dos sinais propostos e que o uso desses sinais articulados com aulas interativas e mediadas pelo professor pesquisador contribuíram para a diferenciação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos para os alunos com surdez investigados.

Para Ciências Biológicas são poucos os trabalhos encontrados na área, muitos deles trazem discussões sobre as relações dos professores de ciências e biologia com alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem, e

apontam para a necessidade da criação de sinais para as áreas específicas.

Dentro de alguns trabalhos, destaca-se o “Criação de sinais LIBRAS biológicos para o conteúdo de membrana plasmática” de Dantas *et al.* (2016) que objetivou a criação de sinais biológicos para o conteúdo de membrana plasmática pelo intérprete de LIBRAS e aluno surdo. O estudo aborda as dificuldades encontradas pelos professores de ciência, intérpretes e alunos surdos no ensino regular; processos curriculares e pedagógicos que atendem a realidade de inclusão educacional; e como a criação de sinais biológicos pode auxiliar na aprendizagem de alunos surdos.

## Metodologia

Para o desenvolvimento desta investigação, optou-se por uma metodologia de caráter descritivo-exploratório com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, considerando as obras consultadas e as características do tema a ser pesquisado. O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, com o número do parecer 2.209.675.

O projeto está sendo desenvolvido em duas principais partes, conforme representado no esquema da figura 1.

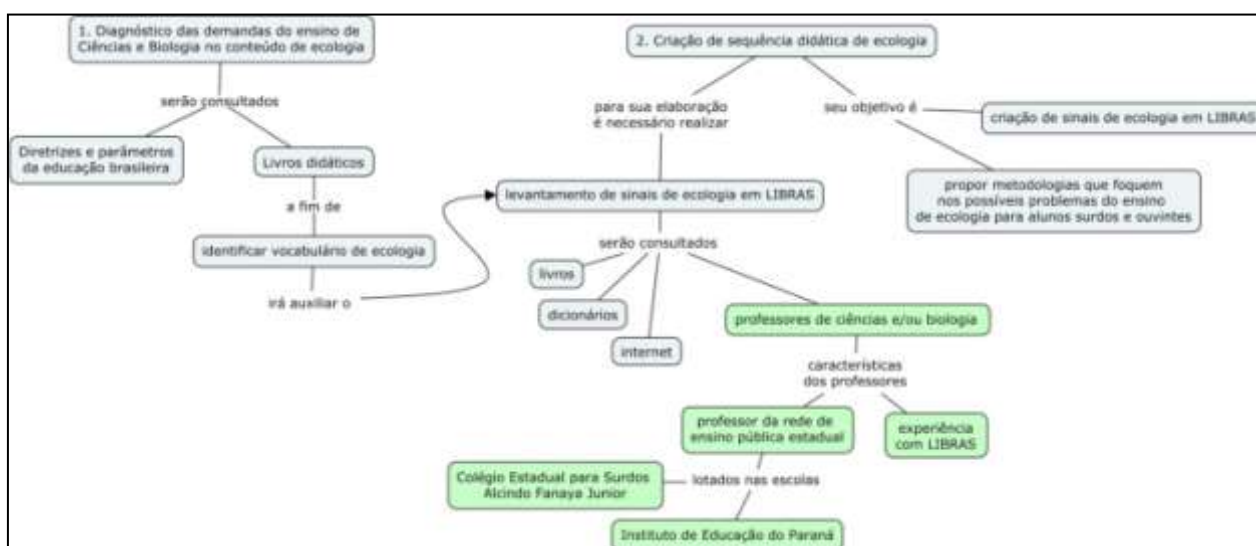


Figura 1 – Esquema com os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Inicialmente foi realizado um diagnóstico das demandas do ensino de ciências e biologia na área específica de ecologia, tanto de alunos surdos quanto de ouvintes, em busca de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem destas disciplinas. Para isso, analisou-se os principais documentos que se referem às diretrizes e parâmetros da educação brasileira e do estado do Paraná, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Além disso, foi realizado um levantamento lexical sobre os principais conceitos de ecologia; identificando o vocabulário necessário para o ensino de ecologia no ensino fundamental e médio, por meio de análise de livros didáticos, e livros de ensino superior.

Uma segunda etapa envolverá a criação de uma sequência didática sobre ecologia para alunos surdos e ouvintes, a qual preconize a criação de sinais na área de ecologia. Essa sequência didática tem como objetivo propor metodologias que foquem nos possíveis problemas do ensino de ecologia para alunos ouvintes e surdos. Desta forma, buscando destacar os elementos visuais de ensino, a fim de contemplar a compreensão de ambos os alunos.

Como parte da proposta, está sendo realizado um levantamento dos sinais de LIBRAS existentes para o conteúdo de ecologia e que serão avaliados juntamente com os professores surdos pesquisadores da UFPR. Para este levantamento estão sendo consultados livros e materiais disponibilizados na internet, como apostilas, livros e dicionários virtuais.

Além disso, para compor este levantamento de sinais de ecologia em LIBRAS estão sendo entrevistados professores de ciências e/ou biologia que atuam com alunos surdos e possuem experiência com LIBRAS em colégios localizados no município de Curitiba-PR. Trata-se de entrevistas semi-estruturadas onde os professores são consultados principalmente sobre os sinais existentes para o conteúdo de ecologia e a necessidade de criação de novos sinais para determinados termos.

Os dados coletados com a realização da entrevista serão analisados quanti-qualitativamente, onde há a elaboração de categoriais conceituais das respostas, e a partir da quantidade de respostas similares realiza-se a qualidade verbal das respostas.

Após o levantamento dos sinais, por meio dos materiais e entrevistas será realizada, juntamente com os professores surdos da UFPR, a descrição e elaboração de sinais de ecologia utilizados na Universidade Federal do Paraná para o ensino de ciências e biologia, frente às demandas apontadas nas etapas anteriores.

Para fins de documentação dos produtos gerados no presente trabalho, será realizada, com os professores da UFPR, a filmagem dos sinais criados ao longo do trabalho no Laboratório de Vídeo (LAVI) do departamento de Letras-LIBRAS da UFPR, a fim de produzir um sinalário de ecologia e contribuir para o inventário nacional de LIBRAS.

## **Resultados e Discussão**

Ao longo da realização das entrevistas com os professores percebeu-se, e também foi apontado por eles, que seria interessante adicionar os intérpretes de LIBRAS como participantes da pesquisa. A participação destes dois profissionais está trazendo pontos de vista muito importantes e complementares uns aos outros.

Os participantes responderam questões que envolviam: relação dos alunos (surdos e ouvintes) com o ensino de ciências e biologia; assunto de biologia e ciências que os alunos têm mais dificuldade; existência e necessidade de sinais em LIBRAS para ciências e biologia, etc.

Dado o perfil de entrevista semi-estruturada, os professores em geral desenvolveram mais suas falas nas questões que envolviam os aspectos de ensino-aprendizagem de ciências e biologia, pois estes, apesar de terem o contato com vários alunos surdos, consideram que não têm o domínio da língua, logo não tinham propriedade para conversar muito afundo sobre os sinais de ecologia, eles têm noções básicas dos principais sinais da sua disciplina. Dado isso, surgiu a sugestão de incluir os intérpretes na pesquisa.

Até o momento, apenas uma intérprete foi entrevistada. Suas respostas foram relativas apenas aos questionamentos que envolviam sinais em LIBRAS, pois como a mesma explicou, o intérprete realiza a tradução e interpretação da fala do professor e não é responsável pelo processo de ensino aprendizagem.

Explicou que em LIBRAS não há sinal para todas as palavras do português, ou seja, nem sempre é possível uma tradução literal. Falou da

importância de se ter novos sinais, mas destacou que não se pode ficar preso a estes. Defende que os intérpretes dão conta de traduzir as aulas, e que para isso fazem constantes conexões e abstrações, baseados, é claro, em muito estudo prévio antes da tradução de algum assunto.

Tendo em vista que a pesquisa está em desenvolvimento, as entrevistas e levantamentos de informações ainda estão sendo realizadas, os produtos (sequência didática e sinalário) ainda não foram desenvolvidos.

Esperamos que o sinalário de termos da ecologia sirva como material didático para as aulas de LIBRAS para o curso de Ciências Biológicas. E com a elaboração da sequência didática em ecologia, que as barreiras e dificuldades apresentadas por alunos surdos e ouvintes no ensino desse conteúdo possam ser minimizadas. Sendo assim, este material poderá ser fornecido a professores que tenham o interesse de utilizá-lo em suas aulas.

### **Considerações Finais**

Este trabalho possui uma grande relevância social, acadêmica e científica, seus resultados influenciarão na: formação de professores, auxílio e incentivo a outras pesquisas na área; facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes; facilitar a tradução e interpretação dos sinais nos ambientes bilíngues, melhorando a dinâmica estudante-professor-intérprete.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. MEC: Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 25/04/17.

DANTAS, M. M.; PEREIRA, P. T. S.; LEITE, R. C. L.; CARVALHO, L. C. M.; ONOFRE, E. **Criação de sinais LIBRAS biológicos para o conteúdo de membrana plasmática**. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva;



II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. Campina Grande, 2016. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA7\\_ID2954\\_13102016230702.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID2954_13102016230702.pdf)>. Acesso em: 24/04/2017.

GARCIA, K. F. L.; SILVA, T. A.; ALMEIDA SILVA, T.; SOUZA JUNIOR, I. Q. Sinais específicos em LIBRAS: Curso técnico em edificações e superior em engenharia civil. In: XIII Semana de Licenciatura; IV Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática; II Encontro de Egressos do Mestrado; I Encontro de Egressos da Licenciatura, Jataí, 2016. **Anais da XIII Semana de Licenciatura**. Jataí: IFGO, 2016. p.396-401. Disponível em: <[http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/525/pdf\\_201](http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/525/pdf_201)>. Acesso em: 30/03/2017.

MORAES, C. B.; CARVALHO, A. A. S.; DIAS, V. B.; MARGOTTO, L. M. A. K. **Ensino de biologia para alunos surdos: contribuições do PIBID em uma escola pública no município de Itabuna-Bahia**. In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão - Práticas pedagógicas, Direitos humanos e interculturalidade, 2014, Campina Grande. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_11\\_2014\\_15\\_17\\_40\\_idinscrito\\_126\\_0f70f3ffefe08a764767bb7acc5d6ff0.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_11_2014_15_17_40_idinscrito_126_0f70f3ffefe08a764767bb7acc5d6ff0.pdf)>. Acesso em: 20/04/2017.

MOREIRA, F. S. R. **A Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) na educação de surdos uma proposta para a elaboração de glossário de matemática**. In: Encontro Brasileiro de Educação Matemática, 6., 2014, Brasília; Encontro Brasiliense de Educação Matemática - Ser Educador Matemático, 6., 2014, Brasília. Disponível em: <[http://www.viebrem.sbemdf.com/wp-content/uploads/2014/09/a-lingua-de-sinais-\\_Artigo-FALK.pdf](http://www.viebrem.sbemdf.com/wp-content/uploads/2014/09/a-lingua-de-sinais-_Artigo-FALK.pdf)>. Acesso em: 20/04/2017.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132015000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30/03/2017.

PIRES, R. C. **A demanda de sinais em libras nos termos específicos de genética**. 18 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/6320/1/21102863.pdf>>. Acesso em: 20/04/2017.

STADLER, J. P.; HUSSEIN, F. R. G. E. S.; FILIETAZ, M. R. P. **O Ensino Bilíngue Libras-Português na disciplina de Química: a importância do uso de sinais específicos**. In: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X Eduqui), 2012, Salvador. Disponível em: <<http://www.eneq2012.qui.ufba.br/modulos/submissao/Upload/41908.pdf>>. Acesso em: 30/03/2017.

VARGA, J. S.; GOBARA, S. T. Elaboração e utilização de sinais de LIBRAS para os conceitos de física: Aceleração, massa e força. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Curitiba, v.8, p.129-144, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2983/2064>>. Acesso em: 30/03/2017.

## **A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA**

Maiara Scherer Machado da Rosa<sup>4</sup>

Andrea Carolina Bernal Mazacotte<sup>5</sup>

Kelly Priscilla Lóddo Cezar<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Aluna graduada em 2017 no curso de Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

<sup>5</sup> Orientadora: Professora Especialista Andrea Bernal Mazacotte da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

<sup>6</sup> Coorientadora: Professora Doutora Kelly Priscila Lóddo Cezar da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Resumo: O presente estudo tem por objetivo apresentar o resultado do trabalho de conclusão de curso de 2016 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná do curso de Letras Português Espanhol, essa investigação que teve como propósito a análise de uma aplicação com o tema do ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos. Os dados foram coletados em uma escola de surdos do município de Foz do Iguaçu-Pr no segundo semestre de 2016. Tais dados fazem parte de um projeto maior de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita (L2) para Surdos, referente a um Projeto de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Os resultados apresentados se referem às produções frasais e conseqüentemente à estrutura dos gêneros textuais produzidos por sujeitos surdos durante o processo de investigação. Para atender aos objetivos propostos pelo trabalho, valemo-nos da Pesquisa-Ação, uma vez que buscamos observar o ensino aprendizagem dos alunos surdos, e como ocorre o desenvolvimento a cada aula. O processo contou com 10 alunos surdos. Os resultados evidenciaram que os alunos investigados apresentaram produções bem diferentes, dificultando uma análise regular entre os aprendizes; no entanto, os resultados se mostraram satisfatórios visto que todos os sujeitos apresentaram modificações na qualidade da produção de escrita durante o período do projeto de extensão. Acreditamos que por ser língua e que cada contato com seus familiares na língua de sinais a estrutura linguística ocorre de forma particular. A pesquisa priorizou a perspectiva que possibilita o desenvolvimento dos alunos, podendo interagir entre eles e os professores, mostrando com sua língua, anseios e dificuldades. Por fim, com base nas atividades observadas, foi possível perceber a interface entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita, cada uma com seu valor único, mas os dois importantes para o sujeito surdo, com sua língua materna influenciando a escrita da segunda língua e mostrando que é possível desenvolver suas habilidades em escrita da língua portuguesa através do método visual e abordagem bilíngue.

**Palavras-chave:** Libras; Língua Portuguesa; Ensino.

## **Introdução**

Estudar uma língua é sempre lidar com as questões inquietantes que a linguagem, aqui grafada como hiperônimo, é colocada. Precisa enfrentar seus mistérios e arcar com as perguntas que cada uma das explicações (QUADROS E KARNOPP, 2004).

E é esta perspectiva que despertou nosso interesse por essa pesquisa, a partir das especulações feitas nas aulas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, do curso Letras – Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, ministrada pela minha orientadora Andrea

Carolina Bernal Mazacotte, disciplina essa que a pouco tempo virou obrigação nos cursos de licenciaturas em que a própria legislação<sup>7</sup> pede apenas que o básico de libras seja trabalhado nos cursos superiores de licenciatura.

Quadros e Karnopp (2004) salientam que as línguas de sinais são consideradas naturais por terem surgido da necessidade de o homem se comunicar, refletindo dessa forma a capacidade humana para a comunicação. Assim, elas evoluíram dentro das comunidades surdas, sendo transmitidas de geração para geração. Além disso, atendem os traços estruturais que uma língua natural apresenta, sendo: a flexibilidade, a versatilidade, a arbitrariedade, a descontinuidade, a criatividade, a dupla articulação, o padrão de organização dos elementos e dependência estrutural.

No Brasil, é conhecida como Língua Brasileira de Sinais, a qual mesmo sendo a Língua Portuguesa a língua oficial, temos também a libras como língua oficial do Brasil para comunidade surda, especificamente.

É válido frisar que a libras, como todas as línguas de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual, porque utiliza, como meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão, o que a diferencia da língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva, já que, utiliza sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. No entanto, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua (FERREIRA BRITO, 1995).

Este estudo centra-se na necessidade de analisar e refletir, criticamente, como se dá o processo de construção da língua escrita pelo surdo adulto e que tem a língua de sinais como sua primeira língua (L1), que esteja terminando ensino médio ou que já tenha concluído.

O processo da escrita pelo surdo se inicia partindo da referência de uma primeira língua – língua de sinais (LS). A língua de sinais possibilita ao surdo interagir com os seus interlocutores, utilizando da linguagem como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais.

---

<sup>7</sup>Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 regulamentada pelo decreto 5.626/2005

Atualmente a educação dos surdos é um tema inquietante; um exemplo são as propostas educacionais, que mesmo tendo por objetivo propiciar o desenvolvimento dos alunos surdos, resultam em uma série de limitações no cotidiano escolar, levando inclusive os que chegam ao final do Ensino Médio a não apresentarem domínio da escrita e da leitura em Língua Portuguesa, que analisamos na pesquisa-ação realizada no decorrer das aulas do projeto de extensão.

A partir da presente introdução, o artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos o contexto específico da pesquisa. Após, analisamos os dados, isto é, um exemplo de cada atividade analisada, a partir dos quais foi possível refletir sobre questões relativas à interface das línguas. Por fim, tecemos as considerações finais, com o intuito de contribuir para o debate em torno das línguas.

### **Contexto da pesquisa**

A educação dos surdos vem sendo amplamente discutida, e alavancada pelos movimentos liderados pela comunidade surda, com vistas, ao reconhecimento de sua língua materna e de sua própria identidade. Contudo, percebe-se grandes dificuldades dos surdos na chamada “inclusão” de modo geral, pois o concluinte do ensino médio apenas desenvolve a habilidade de decodificação e não a de interpretação.

Dessa forma, o projeto de extensão teve como princípio uma análise das redações dos sujeitos surdos inclusos nas escolas regulares; todavia, considerou-se que apenas pedir essas redações nas escolas deixaria várias dúvidas, como: **Quem realmente escreveu as redações? Como foi feita a motivação para a escrita? Qual foi o tema escolhido e o porquê?**

Em meio a essas questões, fez-se necessário algo mais específico, em que realmente se pudesse ter certeza de todo o envolvimento do sujeito no processo da escrita e as práticas impostas para que o processo acontecesse. Dessa forma, o projeto de extensão, voltado apenas para pessoas surdas, teve o intuito de explorar e contribuir com o processo o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita (L2) para surdos.

Entretanto, as preocupações para realizar o projeto foram muitas, a começar de não ter um público suficiente para que o projeto fosse realizado e a pesquisa concretizada, pois deduzia-se que os surdos “teriam trauma da língua portuguesa” e não manifestariam interesse.

Ao contrário do que foi deduzido, e uma vez abertas as inscrições e divulgado o projeto aos sujeitos surdos, o início dos encontros se deu com 9 surdos, e logo nos outros encontros havia um total de 18 alunos que compareciam às aulas, demonstrando interesse em aprender a língua portuguesa escrita.

Cabe lembrar que o projeto não precisou de Tradutor e Intérprete Língua de Sinais (TILS), pois o público alvo era de surdos e os professores usavam apenas Libras. Foram três professores 2 ouvintes e 1 surdo, até a metade do curso o professor surdo ministrou as aulas e depois os dois professores ouvintes, observa-se que tanto com o professor surdo ou ouvinte os alunos interagiam e manifestavam suas dúvidas sem receio, pois o que predominava era sua língua materna.

No formato bilíngue, tendo a libras como língua de instrução, observa-se que os alunos interagiam entre eles e com as professoras, tirando dúvidas e auxiliando no decorrer das atividades. As dificuldades com as línguas tanto a materna quanto a língua portuguesa foram diversas; todavia, a partir de cada aula, identificava-se suas maiores dificuldades e se reforçava esses pontos de dificuldade nas aulas para que tivessem maior proveito.

O projeto foi realizado uma vez por semana, nas quintas-feiras, nas dependências da Escola de/para Surdos do Município de Foz do Iguaçu – PR. É importante ressaltar que alguns encontros foram na Unioeste, quando a Escola de Surdos estava fechada para férias coletivas, o que propiciou aos alunos conhecerem a universidade e se interessarem ainda mais pelo ensino superior.

Os sujeitos de pesquisa foram 18 pessoas surdas que atuam em diferentes esferas sociais e tiveram suas identidades preservadas, por motivos éticos. Participaram do projeto sujeitos surdos entre 18 – 30 anos, o que dificultou a interação no decorrer das aulas; no início tentamos conhecer os alunos e seus desejos quanto ao ensino de uma segunda língua na modalidade escrita.

A maioria dos surdos que participaram foram oralizados (14 alunos). Esses conseguem compreender razoavelmente a leitura labial e articulam algumas palavras; por isso, em casa a maioria usa a fala e usa um pouco dos sinais para comunicação, uma vez que todos os surdos são de famílias ouvintes.

Alguns alunos ainda estavam estudando na escola inclusiva, no Ensino Médio, mas a maioria já tinha concluído essa etapa e gostariam de aprender mais a língua portuguesa na modalidade escrita para sua “inclusão” na própria sociedade, pois quando vão algum estabelecimento sozinhos, utilizaram a escrita para facilitar o processo comunicativo.

A cada encontro tentávamos trabalhar conteúdos próximos de sua cultura e realidade visuo-espacial, sempre aplicando hipóteses que os ajudassem na aprendizagem. Assim, algumas foram tentativas frustradas, mas a maioria conseguíamos refletir e melhorar a cada aula, algo possibilitado por nossa metodologia: é um ciclo e a cada ação precisa ter uma reflexão para transformação do contexto. Ribeiro declara:

Ao atender um aluno surdo ele trabalhará com um sujeito que apresenta uma cultura visual, com uma identidade fortalecida por peculiaridades que o distinguem de seus pares ouvintes e que expressa suas ideias através de uma linguagem visual-espacial: a língua de sinais (RIBEIRO, p. 35, 2013)

Nesta perspectiva, com o método visuo-espacial, as aulas e atividades foram realizadas através da Libras (L1) para explicar a Língua Portuguesa (L2), e assim, eles debatiam entre si e com os professores, interagindo nas aulas.

Os conteúdos foram escolhidos no decorrer dos encontros, visto que, a cada aspecto das línguas explicado, era necessário repetir as explicações de formas diferentes, ou levar exercícios distintos, de modo que não ficasse uma explicação pesada e fosse cumprido o objetivo da aula, embora o tempo curto, muitas vezes, impossibilitasse a continuidade do ensino.

Percebeu-se que quando propúnhamos exercícios que os alunos pudessem debater, a aula transcorria melhor e com mais êxito. No português existem palavras que não possuem sinais correspondentes na libras, então quando desconheciam uma delas, era necessário explicar o significado dela

para que as associassem ao contexto no qual estava sendo inserida a palavra, sem dificuldades.

Foram vários conteúdos ministrados, alguns itens lexicais foram ensinados em libras, quando percebíamos que não os conheciam; trabalhamos verbos e construção frasal com os verbos escolhidos; trabalhamos o gênero textual “currículo”, a pedido de alguns alunos, ainda para o tópico de gênero textual, propusemos histórias em sequência, atividades pela qual fizeram vídeos contando histórias em Libras. Até esse primeiro momento foi mais lúdico, em um total de 10 aulas, 20h/a.

No segundo momento, foram aprofundadas a gramática da libras e da língua portuguesa, sendo necessário retomar a estrutura a língua materna (L1) para entenderem a gramática da segunda língua (L2).

Os tópicos trabalhados inicialmente foram artigos, pronomes, preposições, três aspectos gramaticais inexistentes em sinais; assim é difícil a compreensão do aluno surdo, sinais precisaram ser criados e, juntamente com os alunos, fazer vários exercícios diferentes para que pudessem compreender o contexto de cada tópico e seu emprego na língua escrita. Não era possível trabalhar com base em nomenclaturas, mas sim, em contexto real, textos, frases, para que pudessem perceber o real sentido.

Por fim, a produção de um texto descritivo em que através da seleção de 3 destes textos terá a análise final para que se perceba a interface entre a libras e a língua portuguesa em que será explicitado no próximo capítulo.

### **Descrição e análise dos dados**

Antes de descrever as atividades executadas e os resultados do projeto de extensão, é necessário fazer uma breve explicação sobre como a língua brasileira de sinais é organizada espacialmente, pois sendo uma língua visuo-espacial, é tão complexa quanto as línguas orais-auditivas e requer que analisemos espacialmente sua sintaxe (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Inicialmente, o foco das atividades foram frases e suas ordens básicas, o que gerou certas limitações nas aulas, posto que os alunos não tinham domínio de leitura e escrita e, portanto, não podiam começar pela escrita de textos (redação).



A sintaxe é a parte da gramática que ensina a ordenar as palavras para formar as orações, as orações para formar os períodos e parágrafos, e esses para formar o discurso. Assim, as frases não são apenas um amontoado de palavras sem nexos, e sim, um conjunto articulado de frases que se relacionam e se organizam em uma sequência lógica para se tornarem coesas e compreensíveis (FERREIRA-BRITO, 2005).

No desenvolvimento desse estudo, utilizamos o conceito de sintaxe proposto por Quadros (2004, p.20): “parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e a relação interna entre suas partes”. Ao analisar as estruturas internas das sentenças na Libras pode-se perceber algumas regras específicas, tais como a ausência de preposição, de conjunções e de verbos de ligação, a incorporação de verbos direcionais ou com concordância ou flexão, típicos da língua espaço visual.

São poucos os pesquisadores que estudam a gramática da Libras, e para este trabalho selecionamos os conceitos de Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), que são autoras brasileiras relevantes para a área da Libras. Para as autoras, a sintaxe:

é o estudo da estrutura da frase, ou seja, da combinação das unidades significativas da frase. A sintaxe trata das funções, das formas e das partes do discurso. É a parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e a relação interna entre suas partes. Os seres humanos são capazes de compreender e produzir um número infinito de sentenças que jamais foram produzidas em outro momento. (QUADROS e KARNOPP, p. 20, 2004).

Como em qualquer outra língua, temos capacidade de criar inúmeras sentenças com as partes do discurso; todavia, para se tornar uma língua, cada uma designa uma ordenação de palavras como dominante. Assim como na língua portuguesa, a libras considera que a ordem básica ou canônica é SVO (sujeito- verbo-objeto) e que as demais variações derivam da dominante, dependendo de como ela é incorporada, por exemplo se nas orações tem marcas não manuais ou vários sujeitos no espaço da sinalização, na escrita a ordem pode variar.

As autoras afirmam ainda que na libras a sintaxe acontece espacialmente, e tudo que envolve uma sinalização correta é considerado como forma gramatical, como por exemplo os cinco parâmetros da Libras: Configuração de mão, Ponto de articulação, Movimento, Orientação e também

as expressões faciais e/ou corporais, que são consideradas formas não-manuais que dão sentido às frases quando organizadas adequadamente:

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal. O sinal realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece, em geral, com as palavras orais, e a sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros (BRITO, p.41, 1995).

As expressões faciais podem se dividir em expressões afetivas e gramaticais; as afetivas expressam apenas sentimentos, “feliz”, “triste”, etc. As expressões gramaticais relacionam-se diretamente com a estrutura na sintaxe, são as chamadas marcas não-manuais que constituem determinados tipos de estruturação

Com o intuito de analisar as atividades escolhidas dos alunos surdos para conclusão deste trabalho e verificar a interface da Libras com a Língua Portuguesa escrita, primeiramente será explicitado como é a organização das sentenças na libras. De acordo com Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004). Brito inicia:

Costuma-se pensar que as sentenças da LIBRAS são completamente diferentes do ponto de vista estrutural daquelas do português. Realmente, no que diz respeito à ordem das palavras ou constituinte, há diferenças porque o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto que a LIBRAS é uma língua do tipo tópico-comentário (BRITO, 1995, p. 60).

Já ambos os trabalhos de Quadros e Karnopp de (2004, p.138-139) e Brito (1995, p. 60-61), afirmam que, a ordem básica da ASL é SVO, e que através da interação de outros mecanismos gramaticais, formam-se outras ordenações permitidas, que veremos a seguir através de exemplos.

Como apresentado, todas as frases que tem ordem S (sujeito), V (verbo) e O (objeto) são consideradas gramaticais, por exemplo na libras: “El@ - sujeito, assiste (verbo) TV (objeto)”, é considerada gramatical, embora saibamos que cada língua tem suas variações, dependendo do contexto.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), é possível na libras, além da estrutura frasal habitual SVO, a possibilidade de outras sentenças gramaticais com as seguintes estruturas: OSV, SOV e VOS.

Para as primeiras produções, os alunos receberam envelopes com palavras soltas, com as quais formavam frases em língua portuguesa; assim, eles deveriam organizar a frase de forma sistemática, aceita pela norma padrão da língua portuguesa.

Essa atividade teve o intuito de investigar o que eles sabiam de organização frasal; a proposta foi desenvolvida pelos alunos, que fizeram sozinhos a atividade, cada qual com o seu envelope.

Após concluída a atividade em sala, recolhemos o material e na próxima aula trouxemos todas as frases que cada um montou. Começamos a aula explicando um pouco de como ocorria a organização das frases em Libras, bem como, em Língua Portuguesa, para que a partir do que eles sabiam em sua língua, pudessem usar para eles entenderem a organização da segunda língua.

Eles davam suas opiniões e julgavam, “certo” ou “errado” a disposição da organização frasal. Assim, íamos explicando como a frase era organizada em língua portuguesa e os alunos sinalizavam como fariam na sua própria língua, a fim de que conseguissem visualizar a organização das duas línguas através de seu próprio conhecimento.

Essa atividade foi importante para que os alunos pudessem perceber, fora do texto, a organização de uma frase em que tivesse sentido para o leitor. Os alunos puderam ter um contato com a língua portuguesa e “julgar” o adequado e inadequado na forma padrão da língua, a partir das próprias frases que fizeram, percebendo que o contato com a língua é o que faz eles desenvolverem seu conhecimento do português escrito.

Abaixo segue a descrição das frases analisadas, antes da correção, as outras seguirão em anexo. Vale lembrar que a seleção do material de análise ocorreu de forma aleatória, visando um panorama da turma, não apenas de determinado alunos. Frisamos ainda que essa primeira atividade foi realizada quando os alunos não possuíam maiores conhecimentos sobre organização frasal do português, apenas o que eles carregavam em seu aprendizado.

#### **Produção do Aluno A:**



Na produção do aluno A, percebe-se que ele consegue dispor a frase em uma ordem possível, no caso, Sujeito (Elas) + Verbo (gostar) + Objeto (estudar português), o mesmo que ele faria na sinalização em libras, na qual, teria sentido utilizar marcas não manuais - expressões faciais - para expressar o “muito”, por exemplo. A utilização correta do sujeito nessa posição reforça a hipótese de que a libras é uma língua tópico-comentário.

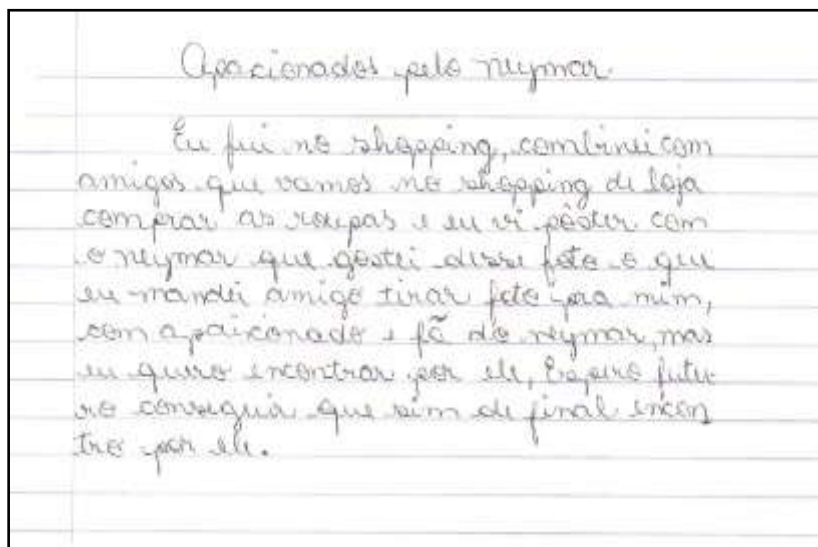
No entanto, os conectivos e o advérbio “muito”, nota-se que o aluno fica em dúvida sobre qual ordem colocar. Todavia ele consegue assimilar que “gostam *muito* de alguma coisa” é a forma padrão, por isso, deixa o verbo gostar com o intensificador *muito*; porém, como na sinalização essa ordem não difere o sentido da frase, porque em apenas um sinal, eles sinalizam gostam-muito, deixa o “muito” na frente do verbo;

A segunda produção foi de uma produção escrita, em que não dispunha de tantas regras. A cada aluno foi dada uma foto, e foi pedido apenas para descreverem o momento registrado nessas. Essas fotos foram retiradas de seu perfil na rede social Facebook, com autorização. As fotos foram impressas e as entregamos para que eles fizessem o relato da forma que considerassem mais adequada.

Nesta produção, o objetivo foi observar como eles usariam a estrutura frasal, agora em forma de texto, e se usariam os conectivos para que o texto tivesse sentido para o leitor ouvinte.

Antes de começarem a escrever, foi explicado aos alunos a importância de pensar no que o texto iria transmitir para os leitores. Foi explicado que, como é um texto descritivo, deveriam usar a primeira pessoa do singular, além de que, como a foto é um momento que já passou, usariam o tempo verbal no passado, e com isso todo o texto deveria utilizar esse tempo verbal.

### **Produção do Aluno D:**



De imediato, verifica-se a disposição das palavras com um único ponto final. Em “Eu fui no shopping”, o verbo foi empregado no passado, colocando em prática o que foi explicado antes de começarem a produção.

Percebe-se que o texto se insere na estrutura frasal do português, sujeito, verbo e objeto, “Eu fui no shopping”, tem uma sequência lógica, significando que o sujeito tem uma noção das ações realizadas.

Nesse texto, identifica-se marcas linguísticas pertencentes à gramática da língua portuguesa, como conjunções “e”, “que”, “mas”, preposições “com”, “de”, “pra”, artigos “o”, “as”, contrações “no”, “desse”, além de pronomes pessoais do caso reto “ele”. O emprego de tais elementos mostra que o aluno possui uma noção de textualidade, mesmo que algumas vezes não empregado corretamente.

### **Considerações Finais**

A Língua Brasileira de Sinais, foi reconhecida graças aos seus usuários e a outros defensores e vem sendo cada vez mais estudada e ampliada por linguistas que visam a importância do estudo dessa língua dentro da educação.

O trabalho com os surdos no Projeto de Extensão da UNIOESTE, que resultou nesse trabalho, particularmente, foi muito gratificante e recompensador. Os alunos, oriundos de escolas públicas, são dedicados e esforçados, demonstraram interesse em todo os encontros e diziam que gostariam que as aulas continuassem no ano seguinte.

Uma parcela desses alunos chega do ensino médio sem muita base na língua portuguesa escrita, eles relatam que encontram dificuldades com a interação em sala de aula na escola regular inclusiva, pois são limitados apenas com um canal de comunicação que é o interprete.

Porém, mesmo com as dificuldades de comunicação encontradas na educação, mostram-se interessados no desenvolvimento da segunda língua, como observamos nos textos, tentam estabelecer relações com a língua para aprimorar a escrita e entender fatores linguísticos que diferem de sua língua materna (CEZAR, 2014).

O projeto foi voltado ao ensino bilíngue, com uma metodologia visual, e essa abordagem, dentre todos seus objetivos, visa desenvolver melhor a compreensão da língua portuguesa escrita para os alunos surdos.

O ensino bilíngue mostra-se importante em relação a educação dos surdos, pois respeita o modo como veem e compreendem o mundo e aprendem com a interface da libras na língua portuguesa, sempre respeitando a sua língua materna e desenvolvendo melhor a segunda língua para terem uma maior interação na sociedade.

Em suma, nota-se que houve um desenvolvimento em relação às primeiras e últimas produções, embora não tenha sido muito substanciais. Isso pode ter ocorrido devido ao pouco tempo para as aulas, que se realizaram apenas durante as quintas-feiras, com carga horária total de apenas 40h/a.

Outro fator que pode ser mencionado é o horário da aula, que aconteceu entre as 19h e 21h, horário esse que torna o trabalho complicado, pois a maioria vinha dos seus empregos, alguns, até mesmo chegando atrasados e cansados. Mesmo assim, observou-se um interesse desses mesmos alunos em sempre estarem presentes na aula.

Ainda que os resultados não tenham sido muito diferentes, mostrando muitas marcas da libras na língua portuguesa escrita, acredita-se que se esses alunos tivessem mais tempo de aula, durante um ano inteiro, e pudessem ser trabalhados cada aspecto linguístico mostrado por eles, poderiam ocorrer resultados mais satisfatórios.

Porquanto, a partir dos dados coletados percebeu-se que mesmo com dificuldades na escrita os alunos usam alguns aspectos da língua portuguesa na segunda produção, a redação, depois que foi explicado alguns fatores

linguísticos, assim, nota-se a preocupação deles em usar os conectivos e o tempo verbal, mesmo que não tenham certeza de como utilizar, a tentativa mostra que eles tenham compreendido que o português escrito difere de sua língua materna em alguns aspectos.

Uma proposta de solução para que eles conseguissem perceber melhor a escrita da língua portuguesa, é explorar a leitura em conjunto com a escrita, pois olhando como se dá a escrita e tendo mais contato com diferentes gêneros textuais é possível notar como a língua é organizada.

Desta forma, conclui-se que o projeto de extensão visando o ensino bilíngue, além de respeitar a cultura e identidade da comunidade surda, mostrou-se importante para o desenvolvimento dos alunos, podendo interagir entre eles e os professores, mostrando com sua língua, anseios e dificuldades.

No entanto, seria mais oportuno se a turma fosse dividida em níveis de conhecimento, e se pudesse oferecer uma maior quantidade de aulas com uma continuidade dos estudos, como um processo contínuo de ensino aprendizagem, uma vez que possibilitaria maiores leituras, debates e oportunidades de reescritas dos textos.

A escrita do aluno surdo e a interface entre as línguas, materna e segunda língua, é notável nos textos escritos quando os alunos tentam usar a língua portuguesa ao escrever, mas notamos que os aspectos da libras estão presentes no português, como alguns verbos no infinitivo, repetição de palavras e sujeitos, ausências de conectivos.

Por fim, com base nas atividades observadas, foi possível perceber a interface entre a libras e a língua portuguesa escrita, cada uma com seu valor único, mas os dois importantes para o sujeito surdo, sua língua materna influenciando na escrita da segunda língua e mostrando que é possível desenvolver através do método visual e abordagem bilíngue um desenvolvimento do ensino.

### **Referências Bibliográficas**

ALBRES, Neiva de Aquino. **Português... eu quero ler e escrever**. São Paulo: Instituto Santa, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Tempo Brasileiro, 1995.

CARDOSO, Denise Juliana Reis. **O papel da língua portuguesa na vida das pessoas surdas**. 2013. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Curso de Letras com habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2013.

CEZAR, K.P.L.C. – **Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses**. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/3077.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/3077.pdf)> Acesso em 06/02/2017

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição, sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de letras, 2010.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da LIBRAS**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115\\_1541.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf)>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro, Ana Dorziat Barbosa de Mélo, and Eulália Fernandes. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PEE - Organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. **A pessoa com deficiência: aspectos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos**. IN.: CAMPOS, Sandra Regina Leite; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; LODI, Ana Claudia Balieiro; TESKE, Ottmar (Orgs.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de, and KARNOPP Lodenir Becker. **"Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos"**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



REILY, Lucia H. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos**. IN.: GESUELI, Zilda Maria; KAUCHAKJE, Samira; SILVA, Ivani Rodrigues (Orgs.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

**Resolução do Projeto de Extensão**, disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/linksrpidos/resolucoes/2014/2362014-CEPE.pdf>> Acesso em 19/10/2016.

RIBEIRO, Maria do Carmo. **Redação de Surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita**. Curitiba: Editora Prismas, 2015

Ribeiro, Veridiane Pinto. **Ensino da língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.

STROBEL, Karin Lilian. Surdos: **Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

# EIXO TEMÁTICO 1

## Diálogos interdisciplinares de literatura

### A LITERATURA E A FALTA: O CASO DE EMMA BOVARY

Carla da Conceição Mores Gastaldin

*Orientador Ivo José Dittrich*

Este artigo pretende abordar a literatura como um meio para falar da falta – no sentido psicanalítico do termo, através do reencontro inventivo que o texto literário possibilita para com o Real. O reencontro acontece com situações que não são necessariamente novas, mas que pedem uma nova significação, provocada pelo olhar do escritor. Tanto através das obras de arte quanto da literatura, o autor se reencontra com a sua própria falta, e assim, permite ao público também fazê-lo. O texto literário é sempre um convite ao imaginário de cada um, despertado pelo conteúdo e forma utilizados pelo autor em sua escrita. No romance “Madame Bovary”, Gustave Flaubert reproduz fatos e costumes próprios a sua época e ao seu modo de vida; e sem saber, faz uma bela descrição do quadro clínico que representa a histeria, através da personagem Emma. A obra foi publicada no mesmo ano de nascimento de Freud, o pai da Psicanálise, a qual foi criada a partir da escuta clínica das histéricas. A Psicanálise aponta a insatisfação e a queixa como condições estruturais dos seres humanos, o que bem está representado na figura de Madame Bovary. O romance de Flaubert trata da relação da mulher com o próprio desejo e com o amor, bem como do lugar conferido ao homem na fantasia histérica. A história narra o enlace trágico entre a personagem Emma e sua angústia frente a própria falta, conflito para o qual encontra a resposta na morte. A obra de Flaubert aborda a questão do desejo feminino e do adoecimento histérico, o qual é analisado aqui através da personagem desse grande clássico da literatura.

Palavras-chave: Literatura Psicanálise Histeria

“Todos os objetos a são insuficientes, é certo, para costurar de forma perfeita a fenda do sujeito, mas à deriva da perfeição é possível mover-se na existência, o que significa transitar pelos discursos, quer seja apropriando-se deles, quer seja contestando-os (...) para também se inscrever neles (...) marcas que representam um sujeito perante a Ordem Simbólica” (Agra, 2015)

Assim como a palavra, a literatura alude ao real, mas não é esse real. A palavra é aquilo que substitui o objeto e faz com que ele exista segundo as leis

da linguagem. A literatura trabalha com a palavra e está, dessa forma, também assujeitada as mesmas leis.

Para Perrone-Moysés (2006) a literatura existe como parte de um real que pretende dizer, mas que sempre falha em dizer, já que ela está fadada a reconstruir o mundo através das palavras. O fato de as palavras serem uma “perda do real concreto” faz com que a literatura possa “inventar um outro mundo mais pleno ou evidenciar as lacunas desse em que vivemos [sendo essas] duas maneiras de reclamar da falta” (Perrone-Moysés, 2006). A autora lembra que o mundo em que vivemos é sempre insatisfatório, pois somos seres faltantes.

A falta jamais pode ser suprida, mas pode ser dita. É possível transformar o insuportável da falta através daquilo que as palavras suportam. Perrone-Moysés (2006) diz que uma das grandes vantagens da literatura é justamente poder dizer algo sobre a falta, através de um convite ao seu ultrapassamento.

Para o psicanalista Jorge Forbes (2013), na vida há dois tipos de reencontro com o real: o reencontro do mesmo e o reencontro do diferente. Em seres falantes tudo é um re-encontro, já que “dizer as coisas é aceitar perdê-las” (Perrone-Moysés, 2006) e essa perda ocorre desde que aprendemos a falar. Assim, todo o encontro de um sujeito com o real é um segundo encontro.

Para Forbes (2013), o reencontro do mesmo seria algo pouco criativo, quando se olha para o mundo buscando sempre a repetição do que já foi vivido, onde não há espaço para o desejo e para a invenção. Em contrapartida, nas palavras do psicanalista:

“O reencontro do diferente é buscar na repetição o novo, o não visto, o não vivido. É o impacto que vem das situações não necessariamente novas, posto que reencontro, mas que não se esgotam em sua capacidade de surpreender. São assim, por exemplo, as obras clássicas. Vemos muitas vezes um quadro de Van Gogh e sempre nos surpreendemos. Ouvimos várias vezes uma sinfonia de Beethoven e nos transcendemos. (...) É o reencontro com algo que sempre escapa, é um reencontro que pede novas descrições, onde tudo parecia evidente” (Forbes, 2013).

A literatura, como outras formas de arte, possibilita um reencontro inventivo com o real, com tudo aquilo o que nos falta, e é justamente por faltar

que pode ser inventado. Trata-se de um reencontro com o diferente, como descrito acima por Forbes: um reencontro que possibilita um novo olhar e uma outra forma de apreender a realidade, transcendendo-a.

Gustave Flaubert escreveu a obra *Madame Bovary*, da qual trataremos neste artigo. Ele costumava dizer que “A vida é tão horrível que só se pode suportá-la evitando-a, e podemos fazê-lo quando se vive no mundo da arte” (Perrone-Moysés, 2006). Estranhamente professada pelo principal representante do realismo francês - corrente cujo ideal literário é o da aproximação fiel e descritiva do texto com o mundo concreto - a frase pouco lembra o autor procrastinado que perseguia um ideal de literatura que apagasse a presença do autor em sua obra (Heineberg, 2016). À própria revelia, Flaubert deixa sutilmente transparecer na frase acima a relação estreita entre o criador e sua obra, colocando a arte num lugar privilegiado a partir do qual a vida torna-se possível de ser vivida.

Fulvia Moretto, tradutora de uma das edições de *Madame Bovary*, de Flaubert, destaca:

“não esqueçamos que a crítica hoje não se mostra mais tão segura e unânime quanto ao realismo de Flaubert. Sua presença nem sempre desaparece completamente sobre sua escritura e a realidade será muitas vezes para ele apenas um trampolim para mais altos voos” (Moretto, 2001).

Assim, ainda que contrariamente à vontade expressa pelo autor, pode-se pensar na inevitável marca impressa por Flaubert em sua obra, que escolheu e desenhou cuidadosamente cada uma de suas personagens.

A presença da subjetividade colocada por um autor em sua obra a torna rica, colorida e inventiva, oferecendo a chance ao leitor de um outro reencontro com a falta, através de um mundo que é um convite ao imaginário de cada um. E isso é o que a literatura, e como lembra Forbes: as obras clássicas, podem nos dar de presente. E é isso que faz Gustave Flaubert ao escrever durante cinco anos sobre um dos personagens mais debatidos da literatura universal, brindando a humanidade com o clássico “*Madame Bovary*”, que trata, nas palavras de Elisabeth Saporitti (2003) das “desventuras de uma pequena provinciana frustrada, envolvida em adultérios e atolada em dívidas, sempre em busca de algo impossível”.

Antonio Candido (2002) diz que só há um tipo eficaz de personagem, a inventada, mas que ela sempre guarda vínculos com a realidade matriz, que é transformada segundo a concepção do escritor, sua tendência estética e suas possibilidades criadoras. Não só Flaubert denuncia os costumes burgueses de seu tempo, como também identifica-se com a condição faltosa e desejante de sua personagem, ao fazer equivaler Emma a si mesmo: “Madame Bovary sou eu”. São notórias as semelhanças entre todo o enredo da obra e a história vivida pelo próprio autor: Flaubert passou a vida apaixonado por uma mulher mais velha do que ele, casada e mãe. O pai do autor também era cirurgião, como Charles Bovary, e Flaubert teve uma vida aristocrata sem precisar trabalhar, tal qual o fizera o sr Bovary pai.

Ainda em Antonio Candido (2002) encontramos a ideia de que há uma relação estreita entre o autor e sua obra, relação esta materializada na criação de seus personagens. Para Ele, a escrita de um romance está sempre ligada às limitações de seu criador, que toma um modelo na realidade e acrescenta, no plano psicológico, a sua incógnita pessoal. O autor explica que especialmente no romance é o escritor quem estabelece a lógica das personagens, que não são nunca uma cópia do real, mas sua verossimilhança.

Na apresentação de sua tradução de Madame Bovary, Ilana Heineberg cita Proust, para quem Flaubert teria sido o “responsável por uma literatura de ruptura [que ] deu sentido e substância ao romance de análise psicológica” (2016 apud Proust).

Segundo Candido (2002), foi no século XIX que foi desenvolvida por alguns escritores a noção de mistério nos seres humanos, o qual poderia levar uma pessoa a produzir condutas inesperadas. A psicanálise, lembra o autor, deu um aspecto mais sistemático a esse tipo de investigação, revolucionando o conceito de personalidade, ao mostrar que a maior parte da vida emocional é inconsciente.

Gustave Flaubert parece ter sido um desses escritores do século XIX que talhou com esmero a mente e as aflições de sua personagem, fazendo de Madame Bovary a mais alta expressão do romance de análise psicológica. Escolhendo consciente ou inconscientemente uma personagem que grita a condição da insatisfação de seu desejo, Flaubert abordou de forma profunda as fraquezas humanas, o que causou tanto admiração quanto revolta: em 1857

sofreu um processo no Tribunal de Paris por ofensa à moral pública e religiosa (LPM Editores, 2016), do qual mais tarde foi declarado inocente.

Quando questionado durante o processo judicial sobre a inspiração que o levou a construir a personagem Emma, Flaubert proferiu a célebre frase: “Madame Bovary sou eu” (Scotti, 2003). O autor parece expressar nessa fala um saber sobre sua própria condição humana: a insatisfação. Segundo Scotti (2003), a obra faz uma “apologia à falta e à insatisfação a que o homem está condenado a tentar preencher de infinitas maneiras”. Madame Bovary está infinitamente insatisfeita com a própria vida, embora saiba-se que esta é a própria condição de existência de todos os seres humanos.

Mas se Emma Bovary, essa pequena burguesa frustrada que passa a vida sonhando com as paixões que lê nos folhetins, nada mais é do que uma personagem imensamente humana em suas características - a ponto do autor referir-se a ela como sendo ele mesmo, porque esse romance casou tamanho impacto e revolta?

Flaubert dizia que nunca é o fundo que escandaliza, mas a forma (Perrone-Moysés, 2006). E o que o autor fez em Madame Bovary foi trazer à tona de uma forma muito clara e transparente conteúdos que permaneciam, especialmente em relação à sociedade da época, como tabus.

“Ema representa e defende de modo exemplar um lado humano brutalmente negado por quase todas as religiões, filosofias e ideologias, e apresentado por elas como motivo de vergonha para a espécie. [...] A história de Emma é uma cega, teimosa, desesperada rebelião contra toda violência social que sufoca esse direito” (LLOSA, 1979)

A crítica de Vargas Lhosa à obra Madame Bovary mostra que Flaubert foi capaz de abordar em seu romance uma face do ser humano que é rejeitada por este. O autor foi capaz de dizer o “não dito” e de mostrar que a espécie humana não é tão perfeita quanto almeja: ela é faltosa, pois está assujeitada à lei do desejo.

O leitor de Madame Bovary pode facilmente perceber a facilidade com que se pode julgar a “mulherzinha” de Flaubert, como ele mesmo a chamava (Nobre, 2013), pelo seu comportamento tão sonhador que chega a beirar o

delírio, pela forma impulsiva com que age sem questionar os próprios posicionamentos, pelo queixume infinito em que ela se perde, e obviamente pela busca incessante por um homem que venha satisfazer os seus desejos secretos e o seu ideal de completude. Contudo, aquele que julga não está a salvo da própria condição humana (como ser desejante), condição esta que ganhou contornos aos olhos do público através da personagem Emma Bovary.

Tão impossível quanto a supressão da falta, é a satisfação dessa personagem de Flaubert, que não tarda em trazer à tona a verdade de todos os seres humanos: a de que o desejo é algo impossível de se satisfazer. Tratando do maior drama existencial de uma pessoa (o enlace dela com o próprio desejo), Flaubert nunca deixou a sociedade esquecer que a problemática central de sua obra não era algo distante da realidade, tendo certa vez emitido o seguinte comentário (Heineberg, 2016): “(...) Tudo o que se inventa é verdadeiro (...) Minha pobre Bovary, provavelmente nesta mesma hora sofre e chora numas vinte aldeias da França”. Gustave mostrou como a vida emocional intensa de sua personagem, povoada de angústias e sentimentos contraditórios, estava próxima da realidade das pessoas. É difícil para o ser humano suportar a falta, e quando ela apareceu de forma escancarada para leitor do século XIX, este ficou escandalizado.

A psicanalista Elisabeth Saporiti (2003) diz que “a história de uma vida tem sempre a estrutura de uma ficção”. Tal qual no romance ou no cinema, a vida de cada pessoa também é animada por uma imensa gama de personagens, cenários e acontecimentos cômicos ou trágicos. Falar em uma história de vida implica, em psicanálise, em tratar do tema da verdade: a verdade de cada sujeito. Quando se diz da dimensão ficcional da verdade é porque ela é sempre um recorte pessoal, pertencente ao imaginário de cada um. Assim como o autor do romance faz um recorte temporal e estético de seu enredo, cada pessoa enxerga no mundo e nos outros nada além de um semblante: reflexo especular de seu próprio desejo, que expõe a forma com que cada um pode lidar com a própria falta. Lacan chama isso de “verdade mentirosa”, já que para ele “Não há verdade que, ao passar pela atenção, não minta” (LACAN, 1976).

Como todos os conceitos que se utilizam em psicanálise, o conceito de verdade também é atravessado pela noção de inconsciente. Se nunca é

possível saber sobre o que o inconsciente comporta, então só resta a cada um interpretar o mundo através da própria consciência. Tudo o que entra na consciência já está submetido a “perda do real concreto”, pois não é nada além do que uma representação do mesmo. Para Lacan, a única verdade que pode ser dita através da palavra é uma verdade ficcional. Uma de suas frases a esse respeito virou jargão psicanalítico: “a verdade só pode ser dita nas malhas da ficção”.

Coube aos poetas, aos romancistas e aos outros artistas o privilégio de conduzir a humanidade através das linhas da ficção, para que através do que foi imaginado por eles cada pessoa possa também buscar uma forma de suportar o real da própria falta, aceitando o convite feito pela arte ao ultrapassamento do real. Freud (1976) sempre ressaltou o privilégio dos artistas em estarem sempre à frente do seu tempo e da ciência, sempre antecipando aquilo que os cientistas demoram muito para descobrir.

Agra (2015) destaca a ironia no fato de que o material sobre o qual Freud viria a se debruçar quarenta anos depois já estava posto na obra de Flaubert, que publicou “Madame Bovary” no ano de nascimento de Freud. Este cria a psicanálise a partir da escuta de mulheres adoecidas, as quais ele situou dentro da estrutura clínica da histeria.

Para Sérgio Scotti (2003), psicanalista, a personagem Emma Bovary representa uma das mais belas e precisas descrições de um quadro de histeria. Segundo ele, essa obra da literatura inclui o discurso da psicanálise sobre a histeria.

Freud (Agra, 2015) é quem pela primeira leva a sério as histéricas, ouvindo seus discursos queixosos ou quase delirantes. Ele pergunta-se como a mulher está instalada dentro deste discurso e acaba por julgar a psicanálise insuficiente para dar repostas às questões da feminilidade. É dele a conhecida frase para a qual jamais encontrou resposta: “O que quer uma mulher”?

Realmente durante toda a obra de Flaubert o leitor pergunta-se o que quer Emma, sempre insatisfeita e queixosa da vida, infiel a um marido que lhe é dedicado. Ao falar sobre esse romance, o psicanalista Contardo Calligaris compara Emma a outras personagens: “Thérèse Desqueyroux”, de François Mauriac e “Anna Karenina”, de Tolstói. Calligaris usa as personagens da ficção para falar sobre a descoberta do desejo feminino:



“Para mim, a modernidade poderia (ou deveria) começar, exemplarmente, com essas três histórias de insatisfação feminina, ou seja, com a descoberta de que as mulheres têm sonhos e devaneios que vão além de um marido devoto, de uma família e de uma vida ao abrigo da necessidade - em outras palavras, com a descoberta de que existe um desejo feminino”. (Calligaris, 2013)

Nas palavras de Contardo é possível perceber que o desejo feminino possui uma marca de insatisfação, presente nas personagens das três obras. O autor lembra ainda que nas três histórias a maternidade não faz a felicidade das mulheres, a exemplo de Emma, que não deseja casar-se para se tornar mãe. Ao longo de sua história pessoal, Madame Bovary busca realizar-se através do desejo dos homens, os quais ela acredita terem o poder de transformá-la em uma daquelas heroínas dos romances que gosta de ler (Nobre, 2013).

Para a psicanálise (Rangel, 2008), a mulher tem uma esperança de que o amor venha dar uma sustentação para o seu ser. O amor a identifica como mulher, posição subjetiva diferente da posição histórica. Rangel também afirma que o que diferencia a histeria da feminilidade é aceitação ou recusa de uma mulher em colocar-se no lugar de ser objeto de desejo de um homem.

De que trata a obra Madame Bovary? Trata do desejo de uma mulher, que de forma desmedida a coloca no campo da afetação psicopatológica e a leva a morte (Nobre, 2013). Aparentemente Emma colocava-se como objeto de desejo dos homens, mas não os sustentava nesse lugar, pois no momento em que eles não correspondiam a seus ideais fantasiosos e romanescos, ela os destituía desse lugar.

Pouco tempo após a cerimônia que a uniu à Charles, Madame Bovary começa a decepcionar-se com o casamento:

“Antes de casar ela pensara ter amor, mas como a alegria que deveria ter resultado daquele amor não apareceu, só podia ter se enganado, pensava. E Emma buscava saber o que significavam exatamente as palavras felicidade, paixão e embriaguez, que tão belas lhe pareceram nos livros (...) Depois de tentar pôr fogo no coração [de Charles] sem obter uma só faísca (...) de entender o que não sentia (...) ela se convenceu sem sacrifício que a paixão de Charles não tinha mais nada de exorbitante (...) Ela se perguntava se não haveria um meio (...) de encontrar outro homem (...) afinal não eram todos como aquele”. (Flaubert, 2016)

Aquele homem, em que Emma depositou toda a sua esperança de fazê-la feliz, não conseguiu satisfazê-la. Segundo seu posicionamento histórico, que a leva a destituir e desfazer do “outro”, Emma silenciosamente odeia Charles e em pensamento lhe diz ofensas: acha-o medíocre!

Torna-se notório o fato de que o próprio Flaubert corroborou em criar personagens masculinos muito próximos do que é a visão histórica sobre os homens. Os homens do romance iam sempre “mal das pernas”, não só porque vários deles tiveram problemas reais com esses membros, mas porque, como ressalta Scotti (2003), “quase todos tem pequena estatura moral, intelectual e de sentimentos”.

Na histeria, se a mulher quer provocar o desejo do outro não é para satisfazê-lo (Rangel, 2008), mas sim para ser para ele um objeto precioso que pode lhe causar insatisfação. Entretanto, ao negar-se em ocupar esse lugar de objeto do desejo masculino, não significa que a histórica não tenha curiosidade sobre esse lugar. O que ocorre é que para ela esse lugar de mulher é um mistério que ela procura acessar quando se relaciona com um homem.

Para Nobre (2013), a personagem Emma capta o desejo feminino de estar em constante movimento, mas ela comete excessos, entrando no campo do adoecimento histórico, quando pede ao homem que este lhe dê tudo o que lhe falta e que seja o único responsável pela felicidade dela.

Como em todas as neuroses, a falta ocupa um lugar importante na histeria, ainda que a histórica dela não queira saber. A personagem Emma, como todas as pessoas neuróticas, preenche a própria falta com fantasias, entretanto deixa-se engolir por elas. Emma encontra também nas compras uma forma de preencher o vazio de sua existência, buscando nos objetos a satisfação que não consegue encontrar nos seus relacionamentos. Através do consumismo a personagem mostra novamente o seu lado adoecido, pois será o sintoma do endividamento que irá coroar o destino desta madame, que somente alcançará na morte a resposta para tudo aquilo o que lhe falta.

Sobre a situação financeira da personagem Emma, Nobre (2013) analisa que:

“O reconhecimento da derrocada financeira a colocaria na posição de

uma pessoa limitada, que não consegue sustentar o ideal fálico que criou a si mesma, remetendo-a a condição que durante toda a trama tentou escapar. Emma buscou, ao longo de todo o romance, tornar Charles uma figura fracassada e, no entanto, as dívidas fizeram-na deparar-se com o seu próprio fracasso". (Nobre, 2013).

No momento em que a dívida de Madame Bovary vem à tona, tanto para a sociedade quanto para seu marido, ela entra em desespero. Emma não suporta a angústia de ver a sua falta desmascarada, e não vê outra saída para seu drama do que a morte. Tendo ela se esforçado muito para ter uma vida como nos romances, e para não se deparar com a própria falta, Emma não suporta o sentimento de fracasso advindo de um corte pela via do real.

Falar sobre falta, em psicanálise, significa falar da lei da castração, segundo a qual existe um limite ao nível de satisfação que alguém pode alcançar na vida. A personagem não aceita esse limite (não aceita a castração) buscando no amor a possibilidade de completude. O problema é que devido à posição de recusa que a personagem possui em relação a tudo que impõe limites a sua fantasia, Emma busca o amor de forma patológica. Não é à toa que a histérica possui uma relação perturbadora com o amor, pois o amor tem um quê de fora-da-lei (Scotti, 2013), da lei da castração, pois ele nos empurra para o outro no intuito de buscar o que nos falta, visando a completude.

A personagem de Flaubert possui a paixão como um verdadeiro vício, como uma droga da qual se utilizava para entorpecer sua angústia, sua falta (Scotti, 2003). Emma joga-se de um lado para o outro, de um objeto ao outro, que ao mostrar-se "castrado" logo é substituído.

Scotti (2003) lembra que Emma Bovary não é uma histérica dos tempos de Freud e Charcot, mas que tinha desmaios, crises e estados próximos da catalepsia. Tal qual as primeiras, Emma falava através dos sintomas no corpo. As características da personagem de Flaubert em muito coadunam com o funcionamento histérico, cujas características fundamentais são a queixa e a tendência a desvalorizar o outro. Madame Bovary se queixava o tempo todo da sua condição financeira e dos defeitos de seus pares românticos, entrando em crise toda vez que o real lhe impunha um corte, obrigando-a a sair da posição imaginária que ocupava tentando parecer-se com as heroínas dos romances

que lia.

Na demanda da histérica, tal qual na personagem, o amor nunca é suficiente para preencher a falta, o que faz com que ela derrote desde o início todos os que se propõe a ocupar esse lugar em sua vida. Dessa forma, os parceiros de Emma possuem uma incapacidade estrutural em responder a sua demanda, que é infinita. Emma possuía tanta voracidade no amor e em receber provas deste, que fez com que os amantes se afastassem dela antes que fossem tragados por suas exigências. Para Nobre (2013), o excesso de idealização e exigência depositada no outro levou a cabo os casos amorosos de Emma.

A exigência de Emma era tamanha que Scotti (2003) interpreta que a personagem não foi nem sequer capaz de aceitar o perdão de Charles, pois isto representaria uma “vitória da pequenez, da mediocridade, do comum. Seria a vitória da castração dos sonhos de grandeza, de beleza e felicidade que [Emma] perseguia em suas fantasias, inspiradas pelos romances que lera na juventude”. (Scotti, 2003)

Há um momento na história de Emma, muito tempo após seu casamento, em que ela se enche de esperança de que possa transformar Charles no homem que vai preencher sua falta. Emma (Scotti, 2003), com a ajuda do farmacêutico da cidade, tenta “fazer o homem” que ela necessita amar: convence o marido a realizar uma cirurgia experimental, que poderia torná-lo rico e um homem de prestígio. Evocando Lacan, Sérgio Scotti (2003) diz que a histérica cria o homem que lhe falta para fazê-la mulher, o que a coloca em uma posição de identificação com ele. Por essa razão Scotti destaca a necessidade de compreender a histérica a partir do desejo masculino.

Emma Bovary é um ser completamente devotado ao outro, desde que este seja exatamente como em seus sonhos e se proponha a tamponar a sua falta. Como isso é impossível, Emma está sempre às voltas com a tarefa de encontrar um personagem (ainda que em seus sonhos) que possa ocupar esse lugar: o lugar da falta.

Madame Bovary (Agra, 2015) elege como discurso a literatura romanesca que, no entanto, se revela insuficiente para dar suporte a sua existência – a sua própria falta. Tampouco Ema conseguiu se “encontrar” no discurso social da época, com o qual não se identificava, bem como com o

papel de mãe. A ela faltou o encontro com um discurso (significante) que a representasse, auxiliando na constituição de sua identidade e subjetividade. Pode-se pensar que, ao final e a cabo, foi apenas no discurso da morte que a personagem encontrou, finalmente, a completude que buscava.

Ao criar Emma, uma personagem feminina cheia de conflitos que retratam os costumes burgueses do século XIX, Flaubert provavelmente não sabia que descrevia de maneira tão fiel o quadro da histeria. A história de Madame Bovary representa de forma brilhante o lugar ocupado pela sintomatologia e pela queixa no discurso histérico. Da mesma forma, a obra trouxe à tona uma questão existencial para todos os seres humanos, que é o conflito com o próprio desejo. Situando a personagem principal dentro de um quadro de adoecimento, o romance mostrou a dimensão que pode tomar a angústia do sujeito frente à própria falta.

Madame Bovary cumpre um papel essencial em denunciar um lado humano que a grande maioria das pessoas tenta negar. Se ela contesta os costumes de uma época, se trata do desejo feminino e da falta, se mostra o que todos ainda hoje tentam esconder, ela é então uma obra clássica e de cunho subversivo.

Para Perrone-Moysés (2006), esse é exatamente o papel da literatura: ampliar o conhecimento sobre o real, por um processo que consiste em destruí-lo e reconstruí-lo. A autora defende que a literatura se origina na vivência da falta e na aspiração à completude, o que fica bem representado na própria personagem Emma.

A literatura é extremamente humana, pois não só representa os conflitos e dramas através dos personagens que são criados, como também possibilita ao leitor que entre em contato com esse lado humano: com a própria falta, com suas próprias significações sobre o mundo. Afinal, como lembra Perrone-Moysés (2006): “O mundo deixa a desejar, as palavras estão sempre em falta; a literatura o diz, insistente e plenamente”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, A. Madame Bovary: uma morte de gênero. **Revista Ártemis**, João Pessoa, vol XIX, 82-89, jan-julho 2015

CANDIDO, A. A personagem do romance. In: **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002

CALLIGARIS, C. Mulheres Infelizes. PSDB. Consulta em 30 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.psdb-rj.org.br/site/blog/blog-da-mulher/2650-mulheres-infelizes-por-contardo-calligaris>

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016

FORBES, J. **Reencontros**. IPLA. Consulta em 30 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.ipla.com.br/editorias/acontece/reencontros.html>

FREUD, S. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol 4. Rio de Janeiro: IMAGO, 1908.

HEINEBERG, I. Introdução à tradução de **Madame Bovary**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016

LACAN, J. Prefácio à edição inglesa do **Seminário 11**. In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. Pp. 567-569

LHOSA, M. **A orgia perpétua** – Flaubert e Madame Bovary. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

L&PM Editores Flaubert – vida e obra. Consulta em 30 de agosto de 2017. Disponível em: [http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout\\_autor.asp&AutorID=605480](http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=605480)

MORETTO, F. Madame Bovary de Gustave Flaubert. Apresentação à tradução de **Madame Bovary**. FLAUBERT, G. São Paulo: Nova Alexandria, 2001

NOBRE, T. Madame Bovary e histeria: algumas considerações psicanalíticas. **Contextos Clínicos**, n 6(1), 62-72, São Leopoldo, 2013

PERRONE-MOISÉS, L. A criação do texto literário. In: **Flores na escrivantina**. São Paulo: Compainha das Letras, 2006, p.100-110

RANGEL, M. Histeria e Feminilidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Rio de Janeiro, 2008

SAPORITI, E. Introdução. **A estrutura da histeria em Madame Bovary**. SCOTTI, S. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

SCOTTI, S. **A estrutura da histeria em Madame Bovary**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

## ESPAÇO E CONDIÇÃO DO FEMININO NAS PEÇAS *MEDÉIA* E *GOTA D'ÁGUA*

Kayanna Pinter<sup>8</sup>  
Prof. Dr. Antônio Rediver Guizzo<sup>9</sup>

**RESUMO:** A narrativa literária pode ser compreendida como um entrecruzamento de vozes que perpassam a escrita do texto, num diálogo com os textos que a antecedem, com os contemporâneos e com as condições econômicas e ambientais da sociedade na qual está inserido. Os personagens destas narrativas e suas modificações de acordo com o período histórico no qual foi empreendida sua escrita, são uma das categorias ficcionais que se articulam com o espaço e o tempo da obra, para tomarem-se para si novas características, atitudes e representações. Neste sentido, a personagem Joana, da peça *Gota d'Água* (1975), de Chico Buarque pode ser analisada, especialmente no que tange a imagem da personagem feminina central, como uma releitura da personagem Medéia, da peça grega homônima de Eurípedes. No entanto, apesar das modificações do espaço, da linguagem utilizada e da caracterização das duas personagens, sendo uma delas a representação da elite e a outra a representação da mulher sofrida do povo, podemos afirmar que o lugar do feminino é o lugar do Outro nas duas narrativas, pois seus corpos, suas atitudes, sua linguagem e suas decisões são sempre julgadas e condenadas por aqueles que se configuram como o “Eu” da representação: o homem; aquele que detém o capital. O intuito deste artigo é demonstrar de que maneira e a partir de quais categorias representacionais a imagem feminina como Outro é apresentada tanto por Eurípedes, quanto por Buarque e Pontes (1975), nas duas narrativas aqui analisadas. Para tanto, nos valem de teóricos da literatura comparada, especialmente Nestor Garcia Canclini (1995) e de seu conceito de hibridização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Releituras de Medéia na narrativa brasileira, Chico Buarque, Nei Lopes

### Introdução

A obra artística de Chico Buarque pode ser lida como uma representação da sociedade brasileira, em seus mais diferentes aspectos. A peça *Gota d'Água*, de 1975, escrita juntamente a Paulo Pontes, não é

---

<sup>8</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da UNILA. E-mail: kayanna\_989@hotmail.com

<sup>9</sup> Orientador do trabalho e docente da disciplina de Metodologia em Pesquisa Literária, do referido programa.

diferente. Narrando a história de Jasão e Joana, dois moradores de um conjunto habitacional, e da “traição” de Jasão a seus filhos, sua esposa e sua comunidade, a peça é uma releitura da Medéia clássica, de Eurípedes, revisitada e adaptada ao contexto brasileiro da década de 1970. Ambas narrativas tratam da união entre duas pessoas (Medéia e Jasão, na peça de Eurípedes; Joana e Jasão, em Pontes e Buarque, de 1975), da traição sofrida pelas duas mulheres, do abandono masculino e da vingança empreendida por Medéia e Joana, que acaba transformando-se em uma tragédia que envolve os filhos destes dois casais, pois a punição engendrada pelas duas mulheres, que tem como objetivo ferir seus amantes culmina na morte das crianças, frutos destes casamentos.

No entanto, diferentemente da tragédia grega que representava a vida da nobreza e era ambientada nos círculos mais altos da sociedade grega, a ambientação em *Gota d'Água* (1975) é feita no subúrbio, sendo esse também o ambiente no qual vive grande parte das personagens. O espetáculo se passa ora em um bar, ora no lugar de encontro das vizinhas, para a lavagem das roupas, ora no escritório ou casa de Creonte, dono e financiador do conjunto, ora na casa de Joana, ora na oficina mecânica de Jasão. Todos estes planos, assim como as personagens que se encontram em cena, são representações do povo brasileiro, de seus costumes, de suas agruras e de suas pequenas traições diárias.

Neste sentido, os aspectos textuais que compõem a narrativa, a nova ambientação, a diferente caracterização das personagens e as matrizes históricas latino-americanas (a presença dos orixás, o poder do dinheiro, a divisão de classes...) dão às releituras da tragédia grega de Eurípedes uma aura de contemporaneidade, transformando também a narrativa de Buarque e Pontes (1975) em textos híbridos.

Considerando então o processo de leitura da narrativa literária, seja ela clássica ou contemporânea, como um contínuo de reescrita e reelaboração de diferentes práticas discursivas, temos como norteadora do presente artigo a seguinte questão: quais são as modificações, bem como as possíveis similitudes entre Medéia, de Eurípedes, Joana, de Chico Buarque? Temos como pressuposto o fato de que a configuração social que permeia tanto a escrita como a leitura da narrativa ficcional é determinante para sua



estruturação, para a construção de seus personagens, e para a elaboração de seu espaço. Assim,

sabemos, ainda, que o *externo*, (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, *interno*. (CANDIDO, 2008, p. 14)

O espaço social ocupado pelas personagens das duas narrativas aqui problematizadas contribui para suas configurações, atribuindo características contemporâneas à sua representação, ainda que esta narrativa seja compreendida como uma elaboração intertextual, escrita a partir da junção de elementos de outro texto e da vivência de seu autor. Nas narrativas aqui analisadas, a ligação existente entre a Medéia de Eurípedes e as personagens Joana e Amara encontra-se na representação destas duas personagens enquanto Outro. A mulher é representada a partir de certos elementos de natureza social e psíquica, aqui literariamente organizados, que se manifestam historicamente e acabam fazendo da literatura aspecto orgânico da civilização (CANDIDO, 2000).

### **A quebra de expectativa em *Medéia*, de Eurípedes: pequena leitura**

A *Medéia*, de Eurípedes (480-406 a.C.), é uma das representações artísticas de uma sociedade que, a partir do crescimento do culto à Dionísio, viu modificar-se a estruturação e a temática da arte, inclusive da tragédia, gênero primeiramente utilizado para representar a grandiosidade dos deuses. Com a figura de Dionísio como deus central em diversas celebrações, entre elas as *Grandes Dionísias Urbanas*, evento instituído por Pisístrato, “a cidade se faz teatro, ela se toma, de certo modo, como objeto de representação e se desempenha a si própria diante do público” (SANTOS, 2014, p. 44). Os momentos de representação da tragédia<sup>10</sup> nos templos têm, a partir de então,

---

<sup>10</sup> No final das representações, os jurados eram designados para atribuírem o prêmio ao poeta vitorioso. Os atores tinham prêmios especiais. Os vitoriosos tinham seus nomes gravados em pedra. Ésquilo venceu 14 vezes, Sófocles, 24, sendo que nunca tirou um terceiro lugar. Eurípedes, que teve maiores problemas de aceitação devido a seus temas mais polêmicos, apenas cinco, sendo que "Medéia" tirou um humilhante terceiro lugar (PIQUÉ, 1998).

uma função social, de identificação do homem comum com os deuses ou semideuses, representados nos textos trágicos.

Aristóteles foi o primeiro teórico a ocupar-se da definição da tragédia. E a primeira definição conhecida encontra-se em sua *Poética*, escrita no século IV a.C:

é pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o “terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (1987, p. 205).

Para o autor, a característica mais importante da tragédia é aquela que se refere à organização dos fatos, dado que tal encenação não tem como finalidade a imitação de pessoas, mas sim da felicidade, da infelicidade, dos fatos da vida, pois é através de seus atos que o homem delinea o seu caráter. Para Aristóteles, “os homens possuem tal ou tal qualidade conformemente ao caráter, mas são bem ou mal-aventurados pelas ações que praticam” (Aristóteles 1991). Considerando tal afirmação, feita pelo primeiro teórico da literatura do qual temos conhecimento, e relacionando-a à estrutura descrita por ele como a tragédia perfeita, da qual usa-se como exemplo o *Édipo Rei*, de Sófocles (495-405 a.C.), compreendemos um pouco melhor a aceitação e a representação de *Medéia*, de Eurípedes.

Inserida no período clássico, 431 a.C, a tragédia *Medéia*, de Eurípedes é, até os dias atuais, recontada e problematizada por diversos autores, apresenta em seu conteúdo diversas questões que podem ser compreendidas por diferentes áreas do saber, tais como a relação entre homem e mulher, a (não)aceitação do estrangeiro, a aproximação entre o feminino e o profano e a condição materna, analisadas com diferentes olhares pela sociologia, pela antropologia e pela própria literatura, através tanto da teoria literária, quanto das próprias narrativas.

A encenação desta tragédia traz consigo a atualização de um mito: o mito de Jasão, além de, ao mesmo tempo, romper com tradição clássica a qual este mito pertence. *Medeia* tem por personagem principal uma mulher, estrangeira, de providência metade divina, metade humana, na qual seus “dons

mágicos” encarregam-se de estabelecer o contato entre estas duas polarizações.

A peça pode ainda ser compreendida, quando inserida no rol de tragédias clássicas conhecidas na contemporaneidade, como um texto inovador, para os padrões da época, especialmente no que se refere às atitudes da protagonista feminina, que dá nome à tragédia. São poucos os textos gregos clássicos nos quais, ao ultrapassar os limites do *métron*, chegando à *hýbris*, o herói da tragédia não se vê preso pela *moira*<sup>11</sup>. O final da tragédia de Eurípedes, no qual Medéia é levada em uma carruagem de fogo cedida por Sol, seu pai, apresenta-se, em termos estruturais, como mais uma “falha” de Eurípedes, pois não houve a punição a ela reservada por ter planejado e causado a morte de seus filhos. Apesar de ultrapassar os limites do *métron*, a personagem não sente a ira divina, as garras da *moira*, pois é levada por uma carruagem de fogo, sendo poupada do castigo e da morte.

Aqui, é interessante destacar o fato de que, cada um dos três grandes (ou mais conhecidos) tragediólogos gregos compreendem a relação do homem com seu destino de uma maneira diferente. Em Ésquilo (525-455 a.C.), a *moira* é responsável pelo destino do homem e, neste, o homem tem grande parcela de responsabilidade, pois acaba em algum momento por ultrapassar o *métron*. Em Sófocles, outros dos grandes escritores da Grécia Antiga, há um teatro no qual, apesar do homem ser colocado no centro da tragédia, o poder máximo ainda é o da *ananke*<sup>12</sup>. Eurípedes é, como já apontado, o mais criticado dos três autores, tanto pela representação de temáticas mais polêmicas, quanto pela (des) estruturação de seus textos. Em seu teatro, a tragédia é concebida como

---

<sup>11</sup> Na tragédia grega, o *métron* constitui-se como a medida de cada um, o limite que não deve ser ultrapassado. A ultrapassagem do *métron* acarreta a desmesura, a *hybris*, uma violência contra si mesmo e contra o próprio destino e também contra os deuses, o que provoca a ira e o ciúme divino. A partir daí, tudo o que for realizado, terá como resposta uma ação negativa (a *moira*, o destino cego).

<sup>12</sup> A *ananké*, de acordo com Cézar (1999) é o destino que não pode ser modificado, que se exhibe como uma necessidade para o restabelecimento da ordem, independentemente da ação humana. O agente efetivador do estabelecimento da ordem (*némesis*) é variante, podendo ser a ira de um deus, de um mortal ou as próprias ações do herói da tragédia. Sendo assim, nas peças de Sófocles, o poder da *ananke* ainda é supremo e “a ordem inevitavelmente se restabelece, transparecendo através desta ocorrência a pré-existência de uma lei, seja ela da natureza, seja ela divina, seja ela uma estrutura social rígida” (CEZAR, 1999, p. 45).

*práxis*<sup>13</sup> do homem. Em *Medéia*, o *kósmos*<sup>14</sup> trágico não é mais o mito, mas o caráter humano, lugar de onde nasce a tragédia.

Desde o início do enredo, temos a configuração da personagem como possuidora de um caráter que manterá até a resolução da tragédia. É justamente pela descrição deste caráter passional que se deixa guiar pelo ódio e que, em determinado momento, faz com que Medeia caia em *hýbris*.

A tragédia de Medéia, da qual a personagem coloca-se como principal autora, pode ser compreendida das mais variadas maneiras, que vão desde uma análise histórica do desenvolvimento da literatura até as questões do gênero e da representação do feminino, que nos interessam neste artigo. Neste sentido, cabe problematizar aqui a caracterização de Medéia, o porquê da não-aceitação da personagem em terras estrangeiras e, até o fim de sua vida, no leito de Jasão, e de *Medeia*, a tragédia de Eurípedes, na esfera da tragédia grega clássica, em sua época de escrita e encenação.

No mundo clássico, mesmo com a democratização da sociedade, havia grande diferenciação entre os cidadãos – homens adultos e seus filhos, e o restante da população, composta majoritariamente por metecos (estrangeiros), escravos e mulheres. Diante desta(s) classe(s) o estrangeiro era visto como o Outro, aquele que, mesmo inserido em um grupo, sintetizava todas as representações da diferença em relação à sociedade e aos cidadãos gregos. Na peça de Eurípedes, era Medéia quem representava todas estas questões problemáticas e vem daí a não-aceitação, tanto da encenação da peça em si, quanto da configuração da personagem.

É Medéia a mulher estrangeira passional, a feiticeira que corrompe Jasão e atrapalha seus planos e, sendo assim, é ela que deve ser castigada. Contudo, como o castigo esperado pelos espectadores e avaliadores não chega, há uma ruptura com a estrutura da tragédia. E também com o destino da mulher estrangeira. Medeia é tudo aquilo que o público, os espectadores e, principalmente, os avaliadores, não esperam de uma mulher. Configura-se

---

<sup>13</sup> No teatro de Eurípedes, ao contrário do que acontecia com Ésquilo e Sófocles, o homem era personagem central. Assim, a *práxis* (as atitudes dos personagens, sua maneira de ser), nas peças do autor, é voltada e definida pelo caráter das personagens, do início ao fim do enredo, sendo este mesmo caráter o responsável pelas desventuras enfrentadas.

<sup>14</sup> O *kósmos*, nas palavras de Junito Brandão (1986) é a totalidade do universo. Assim, as ações humanas deveriam voltar-se para o cumprimento desta circularidade, desta relação estabelecida entre os homens e os deuses. A partir deste conceito, podemos perceber também a relação existente entre *métron*, *hybris* e *moira*, que estão ligadas para estabelecer também este elo entre divino e mundano.

como uma personagem ativa, passional e que, de maneira ainda mais espantosa, eleva sua paixão acima do universo doméstico, acima de sua cria, acima de tudo aquilo que deveria justificar sua existência, de acordo com a moral da época. Ela é, assim, uma personagem de inversões, com características diferentes daquelas às quais os espectadores gregos acostumaram-se, talvez por ser estrangeira, vinda de fora da cidade – ainda que casada com um grande guerreiro, mas principalmente por ser mulher. Ferreira (1997) aponta que até mesmo o abandono de Jasão torna-se mais fácil e aceitável pelo fato de que, em Corinto, Medéia era somente uma feiticeira, duplamente estigmatizada, assim como Joana em *Gota d'água* (1975).

### **Chico Buarque e a tragédia de Joana**

A peça *Gota d'Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes, escrita em 1975, é uma denúncia social. Contudo, a análise aqui empreendida também a compreende como uma narrativa rica em elementos esteticamente trabalhados pelos autores, que retomam a estrutura da tragédia clássica e representam condições humanas que perpassam épocas históricas e chegam à contemporaneidade.

Em *Gota d'Água* (1975), são também reinterpretados personagens que se consagraram na tragédia de Eurípedes: Jasão, grande guerreiro grego, que chega a Corinto e acaba conquistando a confiança de Creonte e, com ela, a mão de Creusa, é agora um sambista que “cai nas graças” de Creonte, o capitalista dono do conjunto habitacional no qual se desenrola a história. A filha de Creonte, Creusa, na peça de Chico Buarque, aparece transfigurada em Alma (nome sugestivo, que indica o caráter angelical, “sem sal” da personagem). Egeu, que na peça de Eurípedes é aquele a quem Medéia recorre para ajudá-la com sua vingança, é, na peça de Buarque e Pontes (1975) um velho morador do conjunto habitacional sábio, influente e, assim como na tragédia de Eurípedes, defensor de Joana, personagem subversiva que, assim como Medéia, não se encaixa nos padrões femininos dela esperados: Joana e Medéia não se doam completamente a seus filhos, seus

corpos não são símbolos da beleza, são aquilo que não se espera da mulher, demonstram o caráter do Outro, manipulado por aqueles que são tidos como a referência principal (o homem, o capital), subjugado, por esse e, por fim, descartado. Pensando em compreender o porquê desta representação da personagem feminina como Outro, nas três narrativas aqui problematizadas, nossa pesquisa se centrará, neste momento, em Joana, releitura da personagem Medéia, de Eurípedes.

Joana, ex-esposa de Jasão, que a ele dedicou “os melhores anos de sua vida”, que a ele mostrou o mundo, ensinou a voar, pois “sem Joana, Jasão é um pinto sem asa”, e que apesar da modificação do espaço social no qual se encontra, das novas culturas, identidades e perspectivas que a ela se impõem, ainda carrega a caracterização da personagem que a ela deu base, a partir da qual se construiu. Contudo, não podemos afirmar que Joana, personagem central de *Gota d'Água* (1975) seja somente uma reescrita de Medéia. O contexto sociocultural e econômico, assim como o desejo de denúncia social presente na peça participam da construção da personagem marcando sua singularidade.

Tais processos são considerados por Nestor Garcia Canclini (1997) como processos de hibridização, que levam em consideração o encontro de culturas, as identidades, a configuração social e política, entre outros aspectos, de comunidades que vivenciaram “processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional” (CANCLINI, 1997, p. XXII). Para o autor,

A hibridação surge da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Busca-se *reconverter* um patrimônio (uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e técnicas) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado (CANCLINI, 1997, p. XXII)

Neste sentido, a peça de Chico Buarque e Paulo Pontes configura-se como um destes produtos híbridos a partir do momento em que, diferenciando-se da *Medéia* de Eurípedes, propõe uma nova interpretação da tradição. Não são agora grandes cidades gregas os espaços aos quais pertencem as personagens. O fundo principal de *Gota d'Água* (1975) é o subúrbio, um

conjunto habitacional que já reflete, por si só, a segregação social e o constante choque entre identidades distintas e a tentativa de sua homogeneização, empreendida por Creonte e pelo poder que este detém, através do grande capital financeiro do qual é portador. Capital este que acaba, no decorrer da peça, transformando-se em capital simbólico e ferramenta de controle social.

Contudo, é na representação de (mãe) Joana que a transformação é mais alarmante. São as descrições e atitudes da própria personagem, bem como as descrições e atitudes das outras personagens em relação a ela, que nos fazem refletir sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, compreendido aqui como o “Outro”, enquanto temos o homem como a representação do “Um”, do correto e do majoritariamente aceito. Para Joana, toda a vida é vista pela perspectiva do sofrimento. O julgamento que recai sobre suas ações é sempre o pior possível, sendo entoado durante toda a peça, principalmente nos ambientes que pertencem, de acordo com Roberto DaMatta (1986) ao masculino: o bar, a oficina, o escritório, mas estando também presente “na boca”, “no canto” das amigas de Joana, que pertencem à esfera feminina da sociedade: o condomínio fechado, a profissão de lavadeira, a cozinha da festa:

NENÊ — Eu nunca fui de meter o bedelho, mas mulher como Joana não tem que juntar com homem mais novo. O velho marido dela, manso, homem de bem, com salário fixo e um Simca Chambord dava a ela do bom e do melhor e ela foi largar o velho. Por quê? Por esse frango. Também, quem mandou? (BUARQUE, PONTES, 1975, sp.)

Até mesmo a personalidade de Joana, sua preocupação com a vida, é vista por Jasão de forma negativa:

Tinha que olhar pro céu pra dar bom-dia,  
tinha que incendiar a cada abraço,  
tinha que calcular cada pequeno  
detalhe, cada gesto, cada passo,  
que um cafezinho pode ser veneno  
e um copo d'água, copo de aguarrás  
Só que, Joana, a vida também é jogo,  
é samba, é piada, é risada, é paz  
Pra você não, Joana, você é fogo  
Está sempre atijando essa fogueira,  
está sempre debruçada pro fundo

do poço, na quina da ribanceira,  
sempre na véspera do fim do mundo  
Pra você não há pausa, nada é lento,  
pra você tudo é hoje, agora, já,  
tudo é tudo, não há esquecimento,  
não há descanso, nem morte não há  
Pra você não existe dia santo  
e cada segundo parece eterno  
Foi por isso mesmo que eu te amei tanto,  
porque, Joana, você é um inferno (BUARQUE, PONTES, 1975)

Contudo, Joana, assim como a personagem Medéia, da peça de Eurípedes, já tem planejada sua vingança contra aquele que dela roubou toda a juventude e que, depois de “com ela, ser a pinta do divo, não ser mais a merda em negativo, tornar-se compositor-revelação” (BUARQUE, PONTES, 1975) a deixou com duas criaturas que dele são fruto, para dormir nos braços daquela que a difama, que a descreve “como uma raiz pregada nos pés de Jasão” (BUARQUE, PONTES, 1975).

Sua vingança envolve, assim como aquele engendrada por Medéia, a morte de Alma. Contudo, o poder e a astúcia do “Creonte brasileiro” são maiores do que estas mesmas características imputadas ao rei grego representado na peça de Eurípedes. Para atingir seu objetivo, Joana também invoca forças que não estão no horizonte dos personagens que representam o poder, quando vai ao terreiro, e utiliza-se de venenos contra sua rival.

JOANA — Tudo está na natureza  
encadeado e em movimento  
— cuspe, veneno, tristeza,  
carne, moinho, lamento,  
ódio, dor, cebola e coentro,  
gordura, sangue, frieza,  
isso tudo está no centro  
de uma mesma e estranha mesa  
Misture cada elemento  
— uma pitada de dor,  
uma colher de fomento,  
uma gota de terror  
O suco dos sentimentos,  
raiva, medo ou desamor,  
produz novos condimentos,  
lágrima, pus e suor  
Mas, inverta o segmento,  
intensifique a mistura,  
temperódio, lagrimento,  
sangalho com tristezura,  
carnento, venemoinho,  
remexa tudo por dentro,  
passe tudo no moinho,



moa a carne, sangue e coentro,  
chore e envenene a gordura  
Você terá um unguento,  
uma baba, grossa e escura,  
essência do meu tormento  
e molho de uma fritura  
de paladar violento  
que, engolindo, a criatura  
repara o meu sofrimento  
co'a morte, lenta e segura  
(BUARQUE, PONTES, 1975)

No trecho acima citado, vemos não somente a aproximação existente entre a personagem feminina e a feitiçaria, descrita não somente em *Gota d'água* (1975), mas também em *Medéia*. Podemos perceber o trabalho do autor acerca da linguagem, trabalhada de maneira a, assim como o restante da ambientação da peça, subverter a tradição, o correto, o esperado, utilizando-se de neologismos e da rima, utilizada para a descrição da receita do veneno que tem por finalidade tirar a vida de Alma. Contudo, até mesmo a ferramenta utilizada por Joana para a concretização de sua vingança é retirada por Creonte, que afirma que o bolo entregue pelos filhos “desta louca” não passa de veneno.

As contradições da sociedade brasileira estão não somente representadas na maneira pela qual a linguagem é trabalhada pelos autores e externalizada pelas personagens (a fala de Galego, Creonte, Jasão, Joana, Nenê, a publicação do jornal e outras são trabalhadas de maneiras diferentes na peça). Como já dito, os locais nos quais o espaço é construído, a caracterização das personagens, muitas vezes proferida por si mesmas, a compreensão de mundo que demonstram são indícios de que a denúncia da configuração da sociedade brasileira é uma constante na obra. Até mesmo o título escolhido pelos autores deixa transparecer esta denúncia. Ele nos indica que aquelas personagens já estão “pela gota d'água”, pois todo aquele sofrimento, o pagamento exorbitante dos juros dados à Creonte, as péssimas condições de trabalho e moradia, as fofocas, a má remuneração são constantes problemas que, em um ou outro momento, os levarão ao transborde, sempre adiado pelas medidas adotadas por Creonte. No entanto, estes pequenos “vazamentos”, atrelados à condição feminina de Joana,

transformam-se em um grande dilúvio quando Jasão troca-lhe por Alma e pelo sucesso – este festejado e aclamado por seus colegas de bar.

Joana é uma personagem que tem como principal finalidade a denúncia do papel da mulher no Brasil na década de 1970, o qual passava, de acordo com Rachel Soihet (2008), por uma rígida “disciplinarização do espaço e do tempo do trabalho, estendendo-se também às demais esferas da vida” (SOIHET, 2008, p. 364). Ainda segundo a autora,

das camadas populares se esperava uma força de trabalho adequada e disciplinada. Especificamente sobre as mulheres recaía uma forte carga de pressões acerca do comportamento pessoal e familiar desejado, que lhes garantissem apropriada inserção na nova ordem. (SOIHET, 2008, p. 364)

Joana não atendia a nenhum destes aspectos. Suas vizinhas já afirmavam que ela não era uma mãe exemplar, portanto seu papel de mulher aí já começava a apresentar ranhuras; sua sensualidade já não era mais a mesma, pois encontrava-se “envelhecida”, corroída pelos anos e pelo árduo trabalho; seu conhecimento de feitiçaria, relacionado à religiosidade africana e contrário a moral cristã dominante, portanto objeto de duplo preconceito, a transpunham a um local não dominado pelos homens, o que a tornava perigosa. Além disso, Joana não possuía capital, pertencendo ao mundo do trabalho, à rua, e sendo mantida – e criticada – por toda sua vida em uma condição subalterna, pois

*as mulheres populares*, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam muito, em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao *sexo frágil*. (SOIHET, 2008, p. 367, grifos da autora)

A personagem pode ser compreendida, assim, como a representação da mulher brasileira, pertencente a uma classe social financeiramente desprivilegiada, diferentemente de Alma. Esta sim, representante do *sexo frágil* citado por Soihet (2008). É devido a sua luta diária, tanto frente à sociedade capitalista, quanto à sociedade patriarcal que Joana se constrói. É também devido a essa sociedade que Joana é esmagada por Creonte. Neste sentido, a

denúncia social relativa ao papel da mulher perde-se no ambiente ficcional, pois não são problematizadas as estruturas que engessam as representações do masculino e do feminino. Há, na peça, uma *mímesis de representação* e não uma *mímesis de produção*, conforme propostas por Luiz Costa Lima (2000)

## **Considerações**

As duas narrativas aqui analisadas são rupturas com a tradição literária, cada uma em um sentido diferente. Em um primeiro momento, a Medéia de Eurípedes rompe com a tradição grega ao estabelecer como personagem principal uma mulher, estrangeira, e que não tem a punição “merecida” após cometer a *hybris*. *Gota d’água* (1975), escrita séculos depois, é um exemplo de texto híbrido, no qual formas já consolidadas, pertencentes à tradição combinam-se com outras, gerando novos objetos, novas práticas, novas estruturas e também novas formas de representação, configurando-se como uma releitura da tradição grega a partir da perspectiva social brasileira, semelhante à perspectiva latino-americana. Esta reescrita híbrida só se torna possível, pois houve na América Latina, segundo Canclini (1997) uma junção do popular e do culto, um trabalho e uma compreensão dos diferentes processos de recepção e apropriação, bem como dos meios massivos de comunicação, além da apropriação de bens simbólicos e da produção de novos produtos que também podem ser considerados bens simbólicos.

Neste sentido, a reescrita de Medéia, na América Latina, é possível somente a partir do encontro do popular e do culto que, reinventados pelo escritor, produzem também novas representações literárias, características do local no qual se encontram.

Neste sentido, haverá sempre margem para novas interpretações da personagem Medéia, bem como para novas releituras destas interpretações. Neste artigo, tecemos somente um pequeno esboço da constituição das personagens frente ao espaço no qual elas se encontram. Tanto Medéia, quanto Joana constituem-se como estrangeiras neste espaço, o que pressupõe que há um “nativo”, um “dono” desta área, compreendida aqui através da personalidade das personagens em relação ao espaço físico que ocupam.

Jasão e Creonte, nas duas narrativas, são a representação deste poder, que renega à personagem feminina o limbo, o sobrenatural, o extraterreno, demonstrando que “seu lugar não é aqui” e ainda julgando-a por pertencer ao espaço do Outro.

## Referências

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Volume I. Petrópolis: Vozes, 1986.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade . São Paulo: EDUSP, 1997

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2000.

CÉZAR, Adelaide Caramuru. 1999. “O trágico enquanto marca do texto literário”. **Signum**: estudos literários, Londrina, n. 2, p. 139-153.

COSTA LIMA, Luiz. **Mímesis**: desafio ao pensamento. São Paulo: Ed. Civilização brasileira, 2000

DAMATTA, Roberto. Sobre comidas e mulheres *In O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco: 1986.

EURÍPIDES. **Medéia**. São Paulo: Hucitec, 1991.

FERREIRA, Luísa de Nazaré. A fúria de Medéia. *In Hvmánitas* - Vol. XLDC, 1997. pgs 61-84.

PIQUÉ, Jorge Ferro. A tragédia grega e seu contexto. **Letras**, Curitiba, n. 49, p. 201-219. 1998. Editora da UFPR. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/18998-67208-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2016.

SANTOS, Adilson dos. **A tragédia grega**: um estudo teórico. 2014, pgs. 44-67. Disponível em: [http://aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/BELÉM/belem-2013-A/a-tragedia-grega-um-estudo-teorico\\_adilson-dos-santos.pdf](http://aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/BELÉM/belem-2013-A/a-tragedia-grega-um-estudo-teorico_adilson-dos-santos.pdf). Acesso em: 01 de outubro de 2016.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In DEL PRIORE, Mary (Org.) História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 362-400.

## ENTRE A PRIMAVERA E O VERÃO, O REINO É DESTRUÍDO PELAS MULHERES: UMA LEITURA DAS IMAGENS QUE SIMBOLIZAM A MORTE EM NAQUELA CIDADE, DE MARINA COLASANTI

Patricia de Lara Ramos (IFPR/PG-FURG)<sup>15</sup>  
Claudia Mentz Martins (Orientadora-FURG)<sup>16</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como escopo demonstrar e analisar as imagens que representam a morte no conto *Naquela cidade*, de Marina Colasanti. Para tanto, pautar-nos-emos, majoritariamente, nos estudos voltados ao imaginário, do antropólogo Gilbert Durand (1997), bem como em outros referenciais, como dicionários de símbolos e teorias das áreas da psicologia, da biologia e da filosofia, que nos dão suporte para as análises. Metodologicamente, as linhas que seguem estão baseadas em pesquisa de cunho bibliográfico e interpretativista. O impulso para esta pesquisa se deve ao fato de a escritora, Colasanti, usar o tema da morte com bastante recorrência em seus contos, porém, não o revela de imediato e, muitas vezes, só é possível identificá-lo a partir de uma leitura e de uma interpretação mais rebuscadas das imagens neles presentes. Além disso, as investigações sobre a morte na literatura infantil e juvenil são de grande valia, pois que as histórias são capazes de tratar dos sentimentos humanos de maneira não invasiva, a partir da exploração dos símbolos e, por fim, levar o leitor a compreender o que está por detrás deles, como a morte, por exemplo. Nessa senda, procuraremos responder por que a morte do rei se fez necessária no contexto do conto, visando atrelar a interpretação do enredo aos significados simbólicos. Os resultados indicam que a dissecação imagética do conto colasantiano permite fazer com que o leitor compreenda as representações da morte nele presentes, assim como encaminha uma leitura sólida e repleta de significação.

**Palavras-chave:** Imaginário; Morte; Símbolo.

**Eixo Temático:** Diálogos interdisciplinares de literatura.

### Introdução

É impossível, ao menos para nós que estudamos as imagens literárias, tratar sobre o tema da morte sem repisar teorias que têm sido amplamente difundidas nas mais diversas áreas científicas. Isso porque cada uma delas tenta explicar o fato de a morte estar presente e ausente das nossas vidas, essa ambiguidade se explica porque ela está presente na morte do outro, na

---

<sup>15</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em História da Literatura, nível Doutorado, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

<sup>16</sup> Docente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

ausência das atividades vitais de um corpo conhecido, próximo, que pertencia a alguém de nosso convívio social, e ausente porque não temos a possibilidade (real) de experimentá-la (em nós mesmos) enquanto vivemos.

Essa ausência do outro nos aproxima da ideia da ausência de nós mesmos, da nossa finitude, que, embora seja algo rechaçado por muitos (no sentido de não querer tratar sobre o assunto), está sempre presente, já que, como afirmou Freud (2010), é um “mal-estar na cultura”, é a certeza humana mais dolorosa, é o acontecimento que promove a reflexão humanitária sobre a finalidade da vida, que, para o homem está ligada à felicidade e ao prazer, isto é, o desejo humano é o de escapar à infelicidade, porém, essa afirmação é irônica, já que a felicidade plena é irrealizável, pois que ela estaria desassociada do sofrimento, e esse, conforme nos apresenta Freud (2010), é impossível de não acontecer aos seres humanos, especialmente porque estão fadados a morrer:

O sofrimento ameaça de três lados: a partir do próprio corpo, que, destinado à ruína e à dissolução, também não pode prescindir da dor e do medo como sinais de alarme; a partir do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças superiores, implacáveis e destrutivas, e, por fim, das relações com os outros seres humanos. O sofrimento que provém desta última fonte talvez seja sentido de modo mais doloroso que qualquer outro; tendemos a considerá-lo como um ingrediente de certo modo supérfluo, embora não seja menos fatalmente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes. (FREUD, 2010, p. 64)

O sofrimento é parte da vida humana, já que se não sofrermos por influências externas, do mundo, provenientes do lócus onde estamos inseridos, sofreremos por conta dos outros, a partir de suas atitudes em relação a nós ou, até mesmo, por sua finitude; ou, ainda, sofreremos com o fato de sabermos que definhamos, que nosso eu, nosso corpo, nossa individualidade (a que estamos fortemente ligados) está fadada ao término, nesse sentido, Von-Franz (1995), afirma que “nosso senso de identidade prende-se ao corpo. Esse tipo de vivência tem uma longa tradição histórica e aparentemente sempre foi problemática para o homem” (p. 19).

Tal problema é visível a partir das várias formas que as culturas ao redor do globo encontraram para lidar com o corpo morto, ora tratando-o como um ser vivo, embalsamando-o por um tempo para que ele pudesse continuar

participando da convivência familiar (em algumas culturas, os povos acreditavam que o parceiro poderia manter relações sexuais – como íncubo<sup>17</sup> ou súcubo<sup>18</sup> – com parceiro), ora sepultando-o, mas acreditando que ele necessitaria oferendas e, por isso, orifícios eram deixados para que as famílias as depositassem ao corpo morto.

As culturas foram, ao longo do tempo, espiritualizando-se cada vez mais e, como consequência, tomaram a crença no Além como uma possibilidade mais acertada de destino, dividindo-a em dois planos:

[...] uma espécie de dualismo começa a aparecer na compreensão do destino dos mortos, uma polaridade entre a ideia de uma esfera espiritual, de um lado, livre da matéria e próxima a Deus, [...] e, de outro, a noção de uma dimensão mais ligada à matéria, onde o ciclo de vida e morte se repete e que deve reunir-se (numa fase posterior, após a morte): ao lado espiritual livre [...]. (VON-FRANZ, 1995, p. 22).

O homem encontrou uma forma de explicar a vida, ou melhor, o fim dela, entendendo que o destino final está atrelado à transcendência sagrada, que, por sua vez, está diretamente ligada à religiosidade. Desde os povos mais primitivos até as sociedades mais complexas, a religião foi considerada a única capaz de propor uma compreensão sobre a finitude do homem, ela propõe uma relação entre as estruturas psicológicas humanas e o mundo onde estamos inseridos, assegurando ao homem a crença na imortalidade, no Além.

Contudo, como bem apontou Freud, essa invenção humana (religião) leva o homem à submissão incondicional, já que só é possível vencer o sofrimento se acreditarmos na pregação religiosa sobre a transcendência, em outras palavras, a neurose individual cessa mediante ao delírio coletivo, pois se há sofrimento terreno, poderá haver acalento, calma, felicidade eterna no Além:

A religião prejudica o jogo de escolhas e adaptação ao impor a todos, do mesmo modo, o seu caminho para a obtenção da felicidade e para a proteção contra o sofrimento. Sua técnica consiste em depreciar o valor da vida e desfigurar a imagem do mundo real de modo delirante, o que tem como pressuposto a intimidação da inteligência. (FREUD, 2010, p. 78)

---

<sup>17</sup> Íncubo é um demônio masculino que invade os sonhos das mulheres fragilizadas a fim de manter relação sexual com elas.

<sup>18</sup> Súcubo é um demônio feminino que invade os sonhos dos homens fragilizados a fim de manter relação sexual com eles.

Apesar do apontamento de Freud em relação à religião, considerando-a como um substrato ideológico que impõe regras de como alcançar a felicidade eterna, levando o homem à crença em uma zona etérea, em um pós-morte, não podemos deixar de frisar que a dimensão religiosa é importante por ser aquela que mais se preocupa com a questão da existência do homem, com o fenômeno da morte, contudo, não podemos educar unicamente para a transcendência, pois ela apenas indica o afastamento do medo da morte, que é parte natural do ciclo da vida, devemos, antes, educar sob diferentes perspectivas: a do nada e a da eternidade, pois só assim estaremos educando de forma plural e não-doutrinante.

A perspectiva da eternidade está pautada, como já vimos, na religiosidade, na promoção da alma, na sobrevivência da ruína do corpo, “na intervenção salvadora de um deus que arranca os homens à morte” (MORIN, 1970, p. 186) e, ainda, no “mistério que consistirá em fazer da morte humana não a sobrevivência melancólica dos fantasmas, mas sim uma vida total” (MORIN, 1970, p. 187), que salva, revigora e reinicia livre de frustrações/sofrimentos.

Por outro lado, a perspectiva do nada está atrelada aos estudos da ciência (da química, da biologia e da física) que compreendem que a vida, especialmente humana, não surgiu repentinamente, por meio de uma força espiritual, conforme disposto no livro de “Gênesis”, na *Bíblia Sagrada*, mas ela foi se ordenando e desordenando (biofisicamente) para chegar ao que somos hoje.

Para a Ciência, a definição de vida está atrelada ao fato de cada espécie ter a capacidade de se reproduzir fielmente, conforme compreende Alberts *et al*, “o organismo parental transfere as informações específicas, minuciosamente detalhadas, das características que seus descendentes devem ter. Este fenômeno da hereditariedade é a parte central da definição da vida” (ALBERTS *et al*, 2010, p. 01).

A morte, por sua vez, é antagônica à vida; ela representa o fim, é a interrupção das funções vitais, das atividades biológicas de um ser vivo, ocorridas ao longo do tempo. O corpo humano passa por um processo



degenerativo que diminui as funções biológicas, químicas e físico-químicas, resultando na morte do organismo.

Conforme os seres envelhecem, o DNA é afetado, as alterações genéticas são modificadas e, conseqüentemente, as células são desorganizadas, tornando-se incapazes de serem divididas como antes. Esse processo de senescência (envelhecimento) provoca alterações graduais no funcionamento do organismo e, conforme o tempo passa, o declínio físico e mental torna-se evidente.

A deterioração progressiva é o envelhecimento, que acaba representando um estado de simpatia com a morte, e, ao mesmo tempo, revela quão doloroso é para os seres humanos reconhecer que a vida é um motor do envelhecimento, pois, desde o momento da concepção, o organismo passa por morte celular, primeiramente, para nos dar forma (mãos, braços, pernas, pés...) e, depois, para nos conduzir ao corolário final – a morte.

Seja a partir da perspectiva do nada (somos matéria e, quando morremos, ela se desfaz, torna-se nada e, portanto nossa vida se finda), seja a partir da perspectiva religiosa (nossa alma habita um corpo e quando esse corpo morre, a alma transcende, passa a habitar um espaço etéreo), a morte, como afirma Morin, nos expõe, nos desnuda, pois nos leva a refletir sobre a vida, sobre nossos afetos e nossas relações, “a morte desrespeita e quebra propositadamente todas as regras, barreiras e etiquetas superficiais, criadas pelas sociedades, pelos rituais psicológicos e pelos homens. [...] Rompe de maneira definitiva as mais profundas defesas em qualquer área em que elas estejam” (SANTOS, 2009, p. 32)

Por esse motivo, refletir sobre a morte na literatura é uma tarefa árdua, porém, muito pertinente, isso porque, devido ao seu caráter artístico (sua elaboração narrativa, permeada por imagens), não tem a intenção de postular qualquer verdade acerca desse acontecimento, apenas promover a reflexão de que o homem é um ser para a morte e essa assertiva impulsiona a criação literária.

## **A literatura infantil e juvenil e a morte**

Muitas vezes, os adultos têm um péssimo hábito de não falar da morte com crianças e adolescentes, afirmando que não é um assunto para eles, que é algo muito traumático e que não precisa fazer parte do cotidiano desses seres em desenvolvimento. Enganam-se, entretanto, pois a morte é parte da vida de todos os seres humanos desde a mais tenra idade, uma vez que somos expostos à morte a partir de contextos distintos: na rua, no convívio social e, principalmente, a partir dos meios de comunicação.

Historicamente, a criança tem sido afastada da morte, isso porque, em sociedades mais primitivas, a criança fazia parte de todo o processo da morte, desde a preparação do corpo do moribundo até as encenações de luto, conforme Philippe Ariès (2003) descreve, até o século XVII, havia a presença de uma criança no cortejo: “[...] documentos do século XVII onde o testador, [...], pedia com insistência que a presença de uma criança seguisse seu cortejo. Na mesma época, recrutava-se uma parte das carpideiras entre as crianças encontradas ou atendidas nos hospitais” (p. 257).

Contudo, conforme a sociedade se desenvolveu, as relações se tornaram mais complexas e a compreensão sobre elas também, o que levou os adultos a afastarem as crianças da morte, evitando a participação em velórios e, inclusive, privando-as da vivência do luto por meio de mentiras sobre a partida do ente querido:

Antigamente se dizia às crianças que elas haviam nascido dentro de um repolho, mas assistiam à grande cena da despedida no quarto e na cabeceira do moribundo. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, esta presença provoca um mal-estar, e a tendência era não de suprimi-la, mas abreviá-la. [...] Afastadas do leito de morte, as crianças mantinham seu lugar nas exéquias, vestidas de negro dos pés à cabeça. Hoje as crianças são iniciadas, desde a mais tenra idade, na fisiologia do amor e do nascimento; no entanto, quando não veem mais o avô e perguntam por que, respondem-lhes, na França, que este viajou para muito longe, e, na Inglaterra, que descansa num lindo jardim onde crescem as madressilvas. Já não são as crianças que nascem dentro de repolhos, mas os mortos que desaparecem por entre as flores. (ARIÈS, 2003, p. 259-260)

Essas artimanhas que as sociedades contemporâneas encontraram para afastar as crianças e os jovens da morte se devem exatamente ao fato de o homem ter se tornado mais angustiado em relação a esse acontecimento, ao medo que o adulto tem da morte (alheia) e do morrer. Isso significa que os

adultos querem privar crianças e jovens de um sofrimento que é impossível de não acontecer, evitar o contato com a morte do outro não significa privar de um sofrimento, pelo contrário, significa privar a vivência de um luto e, muitas vezes, gerar problemas ainda maiores, como traumas futuros.

Devemos considerar que as crianças e jovens vivem perdas diárias, desde a morte de um animal de estimação, até de uma pessoa querida, próxima ou não. Além disso, inúmeras vezes, os adultos não se dão conta de que fazem alertas como: “tem um animal morto na rua”; “não faça isso com o bichinho porque ele pode morrer”; “não coloque o dedo na tomada porque você pode levar um choque e morrer”, falamos sobre a morte, mas não refletimos sobre ela, não esclarecemos o que é, não permitimos o contato com ela, deixamos apenas frases soltas, que, geralmente, são incompreendidas.

Nessa senda, perguntamos: como trabalhar a morte com as crianças e jovens? De que modo tratar de um assunto que, atualmente, parece ser tão delicado com seres em processo de desenvolvimento? Como resposta, temos a seguinte: por meio da literatura infantil e juvenil. Contudo, antes de refletirmos sobre a importância da literatura infantil e juvenil no trabalho com o tema da morte, precisamos trazer à luz destas linhas como a morte é compreendida em cada fase do desenvolvimento.

A criança, até os três anos de idade, sente a morte apenas como ausência, porém, não existe uma formulação conceitual de morte, o que nos leva a afirmar que se ela observar o morto, ela não entenderá o processo, mas verificará que há algo de diferente; dos três aos cinco anos, elas entendem a morte como um sono profundo; e dos cinco aos sete anos de idade, a morte começa a ser compreendida como algo irreversível, inevitável e universal. A partir dos dez anos é que se inicia um processo de formulação conceitual da morte a partir dos conhecimentos obtidos ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, é preciso entender o que é a compreensão sobre a morte:

Estudos mostram que tal compreensão envolve a compreensão de quatro componentes:

1. Irreversibilidade: a morte não é temporária, quem morreu, não volta mais.

Até os 5 anos, mais ou menos, as crianças acreditam que médicos ou qualquer outra coisa possa, como uma mágica, trazer a pessoa de volta. Não entendem a morte como uma ausência sem retorno. Pelo

- próprio pensamento mágico, muitas vezes, fazem de tudo acreditando que, desta forma, a pessoa morta retornará.
2. Universalidade/Inevitabilidade: todos os seres vivos (bichos, plantas, pessoas, incluindo a própria criança) irão morrer um dia. Ninguém escapa da morte.  
As crianças pequenas tendem a acreditar que isso acontecerá aos outros, mas nunca com elas.
  3. Não-funcionalidade: reconhecimento de que, com a morte, cessa todo o funcionamento do corpo: não há mais movimentos, sensações, sentimentos, pensamentos...  
Até os 5 anos, as crianças assemelham a pessoa morta a uma pessoa dormindo.
  4. Causalidade: envolve compreensão do porquê a morte ocorreu.  
Crianças mais novas tendem a atribuir a morte a causas externas (acidentes ou assassinatos), enquanto crianças mais velhas já reconhecem causas internas, como idade avançada, doenças ou outros fatores biológicos como causas da morte. (PAIVA, In: INCONTRI e SANTOS, 2007, p. 180)

Apresentados os dados sobre as fases da criança e o processo de compreensão sobre a morte, retomamos a tese de que a literatura permite o encontro com a morte a partir de uma viagem imaginária, repleta de símbolos capazes de provocar a reflexão e, conseqüentemente, a internalização de determinados assuntos de forma não agressiva e não traumática. Com base nisso, Ricardo Azevedo assevera que: “Falar sobre a morte com crianças não significa entrar em altas especulações ideológicas, abstratas e metafísicas nem em detalhes assustadores e macabros. Refiro-me a simplesmente colocar o assunto em pauta. Que ele esteja presente, através de textos e imagens, simbolicamente, na vida da criança. Que não seja mais ignorado” (AZEVEDO, 2003, p. 58).

Desse modo, escola e família precisam se unir em prol da formação para a morte. Certamente, é impossível estar preparado para a morte, mas é possível refletir sobre ela para que quando acometer um lar, não seja um assunto estranho, intocável e horrendo aos olhos da criança ou do adolescente. Essa união é realizável a partir da leitura literária, que propicia o desenvolvimento do senso crítico e a reorganização das percepções do mundo.

As histórias tratam de sentimentos, oferecem símbolos que abordam problemas e medos inerentes à criança e ao jovem, porém, na trama, pertencem às personagens e, dessa forma, ajudam o leitor a experimentar ações, reações e emoções e, por fim, a resolver conflitos internos. Por isso, algumas crianças pedem que se conte uma determinada história repetidas

vezes, pois pode ser que ela possua alguma perturbação interna que necessita de resolução e aquele enredo pode auxiliá-la a partir de suas livre-associações.

A literatura infantil e juvenil deve ser vista como nutrição, alimento para as mentes em formação, e, para isso, necessita provocar o imaginário por meio do arranjo das imagens significativas, pois ler:

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...]. É ouvindo histórias que também se pode sentir emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve — com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é, ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1999, p. 17)

Os contos, assim como os mais variados textos literários, mexem com a imaginação do leitor, como bem afirma Cademartori, “seu principal ingrediente e o que os diferencia de todas as outras é a *imaginação*” (2006, p. 10. Grifos da autora). O segredo de um livro está dentro dele, isto é, as personagens ganham vida e a história se desenrola de acordo com a entrega imaginária de cada leitor: “Despertar a imaginação para aprender a ver de outra maneira a vida que temos hoje e a vida diferente que um dia ainda podemos ter”. (CADEMARTORI, 2006, p. 13). E ainda, “parte do poder dessas histórias deriva não só das palavras como das imagens que as acompanham” (TATAR, 2004, p. 09).

As palavras funcionam como representações imagéticas das formas verbais, transformando o signo (palavra) em símbolo (imagem). Daí a relevância da criação literária, que busca desenraizar as palavras para desalienar a consciência humana, arrancam-se as palavras da linguagem para devolvê-las de forma recriada e única, transformando, assim, o escritor em servo das palavras, aquele que as purifica e as devolve à sua natureza original.

O imaginário corresponde a uma imaginação que transcende a própria existência do homem a partir da simbologia emergente dos textos, “é epifania de um mistério, faz ver o invisível através dos significantes, das parábolas, dos mitos, dos poemas...” (DURAND, 1996, p. 244). Sendo um exercício conotativo

e simbólico, a imaginação permite que sejam inferidos inúmeros significados desses textos, o que corresponde à expressão da liberdade humana.

Assim, a imaginação, de acordo com Durand, “é potência dinâmica que deforma as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção” (1997, p. 30). Aquilo a que o estudioso se refere é que todas as imagens e símbolos captados pelo homem durante a sua existência são organizados pela imaginação como representação homogênea. Isso não significa que exista uma separação absoluta entre o que se vê e a imagem, mas uma construção de significados entre o objeto e as estruturas do pensamento: “Aquilo que distingue o comportamento do homo sapiens do comportamento de outros animais, é o fato de que toda a sua atividade psíquica, com raras exceções, é indireta” (DURAND, 1997, p. 78).

Assim, enquanto o imaginário “pode ser apreendido como esfera organizada de representações na qual fundo e forma, partes e todo se entrelaçam” (WUNENBURGER, 2007, p. 35), a imaginação “é a faculdade de produzir imagens [...], a imaginação nos desliga do passado e da realidade. Aponta para o futuro” (BACHELARD, 1988, p. 107). Desse modo, compreende-se que o imaginário corresponde à imaginação, já que é composto por imagens mentais que, quando entrelaçadas, são capazes de produzir representações passíveis de interpretações variadas, até mesmo conflitantes, diz-se, então, que o imaginário é plástico e a imaginação não tem apenas uma função reprodutora, mas também criadora.

Dado o exposto, valemo-nos do conto *Naquela cidade* para tratar do tema da morte e da essência do ser humano por meio do imaginário, que tem como visão “a soma das representações do homem, desprezando o conteúdo do princípio de verdade, e reforçando o postulado de semânticidade das imagens” (TURCHI, 2003, p. 24), a essa visão, Durand dá o nome de trajeto antropológico, pois considera que a elaboração de significados só é possível se houver a correspondência entre o núcleo subjetivo e as manifestações ligadas ao meio objetivo.

### **O imaginário da morte no conto *Naquela cidade***

O conto narra a história de um reino que era comandado por um rei que “assinava e lacrava declarações de guerra, alianças, tratados, sem que ninguém jamais viesse interrompê-lo” (COLASANTI, 2008, p. 99). Para essas missões, eram recrutados os homens da cidade, independente da tarefa que faziam, deixando suas famílias, sem nunca saber se voltariam. Mas as mulheres se cansaram de viver nessa incerteza do retorno dos esposos e planejaram uma forma de acabar com o rei, e entre a primavera e o verão, colocaram seu plano em prática.

O conto se inicia da seguinte maneira:

Era só o sol lançar seu primeiro raio por cima dos muros, e abriam-se as portas daquela cidade, deixando sair homens armados. Apenas um punhado de cada vez, sem couraça ou elmo, e a pé. Mas comandados por um cavaleiro reluzente, e suficientes para reforçar uma tropa distante, ajudar a tomar um castelo, conquistar uma terra. Nenhum deles estava de volta à tardinha, quando as portas eram fechadas. Outros partiriam na manhã seguinte. (COLASANTI, 2008, p. 98)

Esse primeiro parágrafo do conto é rico em imagens que merecem ser dissecadas. A primeira delas é a do sol, que dentre os infindáveis significados, “é um símbolo universal do rei, coração do império” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 837), ou ainda, “o sol significa antes de tudo luz, e luz suprema” (DURAND, 2007, p. 149), remetemos essas definições ao rei daquele local, já que era a partir dele, de sua ordem suprema, que muitos homens atravessavam, por meio das portas, os muros que cercavam aquela cidade, talvez, para nunca mais voltarem. A imagem do muro representa, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2016), a separação:

Assim, chegar-se-ia à significação mais fundamental do muro: separação entre os irmãos exilados e os que ficaram; separação-fronteira-propriedade entre nações, tribos, indivíduos; separação entre famílias; separação entre Deus e a criatura; entre o soberano e o povo; separação entre os outros e eu. O muro é a comunicação cortada, com sua dupla incidência psicológica: segurança, sufocação; defesa, mas prisão. (p. 626. Grifo nosso)

Essa separação entre as famílias, propriedades, e entre o rei e os homens que eram enviados se dava pela porta, que “simboliza local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o

desconhecido, a luz e as trevas [...]. É o convite a viagem rumo a um além” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 734-735). Depreendemos, então, que os homens eram enviados a um local desconhecido para lutar por terras, por mais espaço para o rei soberano, contudo, eles não sabiam se retornariam ao seio de suas famílias, aquela travessia era um mistério, já que a morte dos guerrilheiros é o destino mais provável durante uma guerra, principalmente daqueles que nenhuma vestimenta especial possuíam.

Os punhados de homens que atravessavam os muros pelas portas que lhes eram abertas ao sinal do rei eram conduzidos por um cavaleiro reluzente. Essa imagem do cavaleiro pode soar como um exemplo a ser seguido pelos varões que deixavam o reino, pois que o cavaleiro está sempre a serviço de um ser superior, de uma grande causa, e “sacrifica-se até a morte. Ele luta contra todas as forças do mal, inclusive as instituições da sociedade, quando essas lhes parecem violar suas exigências anteriores” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 202).

Ninguém retornava no fim do dia, por isso, os homens daquela cidade nunca sabiam se concluiriam seu serviço: “o carpinteiro talvez deixasse seu lenho por aplinar [...]. Talvez queimasse o pão, no forno daquela cidade, se requisitassem o padeiro [...]. Enquanto o oleiro, o tecelão, o moleiro saíam pela grande porta no mesmo passo” (COLASANTI, 2008, p. 98).

Mas o rei nunca parava de decretar que os homens seguissem em missão, enquanto isso, a primavera passava, mas ninguém percebia que as mulheres daquela cidade estavam ocupadas de uma atividade primaveril, catando gravetos para depositar aos pés do palácio: “noite após noite, as mulheres daquela cidade abriram o estojo de dedos e, como pássaras, depositaram seu raminho. E porque era primavera, aconteceu que um ramo ou outro estivesse florido” (COLASANTI, 2008, p. 99).

As mulheres, de forma abscôndita, planejavam algo com essa atitude, tanto que a faziam durante a noite, que está ligada “à descida pela escada secreta, ao disfarce, [...]” (DURAND, 1997, p. 219), ou ainda, “simboliza o tempo [...] das conspirações, que vão desabrochar em pleno dia como manifestação da vida” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 640). Entre elas havia um segredo, que estava diretamente relacionado ao depósito dos ramos em torno do palácio, que, como pássaras, esmeravam-se em cumprir,



lembrando que a figura aérea do pássaro está relacionada “à pureza, ao volátil, ao sutil” (DURAND, 1997, p. 133). Desse modo, sutilmente, as mulheres colocavam em prática um plano que ainda era obscuro aos olhos dos demais moradores da cidade.

Todas as manhãs, os servos do rei varriam os raminhos, mas, depois de um tempo, observando que as flores amanheciam cheias de orvalho, “e tomados de um encanto primaveril, consideraram aquilo como uma homenagem e deixaram que se acumulassem, enfeitando os muros cinzentos” (COLASANTI, 1997, p. 99). Os galinhos foram crescendo, entrelaçando-se, formando um grande ninho e começaram a brotar, o rei, olhando aquilo, perguntava-se que novidade os jardineiros planejavam para os muros do palácio. Foi quando o verão chegou e com ele trouxe noites muito quentes e a revelação do segredo das mulheres que habitavam aquela cidade: “No liso veludo da noite, uma vela aqui, uma centelha acolá, uma tocha lá longe, vieram se chegando, procurando seu aconchego no ninho” (COLASANTI, 2008, p. 100).

A simbologia da vela está ligada à chama, que é “o sopro ardente da revolta, o tição devorador da inveja, a brasa calcinante da luxúria, o clarão mortífero da granada” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 232), aqui, fica claro que as mulheres daquela cidade planejaram destruir o soberano destruidor de lares e famílias, revoltaram-se de tal modo que tudo o que desejavam era a morte do rei, porém, a única forma que encontraram foi por meio do fogo, aproveitando-se das estações do ano para conseguirem planejar e, finalmente executar o misterioso plano:

Uma chama tão pequena não faz barulho. Nem duas. Talvez somente um leve estalo, rascar seco de quem lambe com língua áspera. Mas, um estalo aqui, outro acolá, de repente, um ronco medonho ergueu-se do ninho, como se em seu miolo acordasse incontida fera. E roncando e gemendo e retorcendo-se no ar, a imensa labareda subiu pelos muros, entrou pelas janelas, abocanhou as cortinas, abraçou todo o palácio.

Arderam os pergaminhos do rei, o calor secou seus tinteiros. A pena de um ganso voltejou por um instante antes de desfazer-se em centelhas. O ouro do sinete escorreu em gotas sobre a mesa. No palácio em chamas, o rei tentava em vão apagar o incêndio com seu cetro, e já o fogo lhe beijava as vestes. (COLASANTI, 2008, p. 100-101)

O fogo, por meio de seu aspecto simbólico negativo, “queima, devora e destrói” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 443), é um “elemento sacrificial por excelência, aquele que confere ao sacrificado a destruição total” (DURAND, 1997, p. 331), era justamente o que as mulheres daquela cidade sem nome desejavam, a destruição do rei que promovia a desestabilização familiar, a separação entre maridos, esposas e filhos, o rompimento das atividades sociais desempenhadas por cada um.

Lá longe, no campo recém-conquistado, os homens deitados entre as hastes de cevada viram o horizonte clarear. Mas era do lado do palácio, do lado do poente, e ainda faltava muito para o amanhecer. Então souberam que não haveria outra batalha no dia seguinte. E nem seria preciso esperar o sol, para encontrar o caminho de volta. (COLASANTI, 2008, p. 101)

A morte do outro, um acontecimento que, na maioria das vezes, é refutado pelo homem, pode, ao mesmo tempo, tornar-se um objeto de desejo, uma necessidade, considerando que aquele que morre pode libertar uma série de outras vidas que estavam presas a ele, como no caso do conto: se o rei permanecesse vivo, as famílias continuariam morrendo, por meio da separação familiar, desse modo, as mulheres, que eram deixadas por seus esposos que partiam para guerra à pedido do rei, entre a primavera e o verão, planejaram a morte daquele que arruinava seus lares.

Nessa senda, podemos afirmar que as mulheres cometeram homicídio, que é o resultado de um conflito que, geralmente, inicia-se com um problema menor até ganhar uma proporção que foge do controle dos indivíduos envolvidos, resultando na morte de um ou mais deles. Além disso, pode ser percebido como uma necessidade de afirmação da individualidade daquele que o comete. Nesse sentido, Morin (1970) afirma que, independente da forma de homicídio, é um ato de furor (p. 64).

O homicídio se revela como a realização do desejo de matar acompanhada da libertação ‘anárquica’ individual daquele que mata, é a tradução de um desejo que nada pôde sustentar, do desejo de matar um homem, alguém da mesma espécie: “a afirmação da individualidade se manifesta pelo desejo de matar as individualidades que estão em conflito com a primeira individualidade” (MORIN, 1970, p. 64).

Matar o outro não seria, sob qualquer hipótese, a melhor solução para a resolução de um determinado problema, porém, a individualidade da pessoa que é morta é o fator principal para aquele que mata, isto é, ele desejaria estar no lugar dela, possuir algo que ela possui, agir como ela age, ter a vida que ela tem e, portando características antagônicas, o homicida decide exterminar as individualidades alheias que lhe incomodam. No caso do conto, as mulheres sentiam ódio do poder do rei, pois ninguém tinha a capacidade de proibi-lo de qualquer ato, quanto mais de enviar os homens daquela cidade para a guerra, para lutar por mais terras e riquezas, então, a única forma que encontraram de tentarem ser felizes foi exterminando o rei para sempre.

### **Considerações finais**

O conto *Naquela cidade* foi publicado na obra *Longe como meu querer*, de Marina Colasanti, e trata de sentimentos humanos, tais como o amor, o ódio e a morte, que são desvelados a partir do entrelaçamento imagético presente nele.

Quando chegamos ao desfecho do conto e verificamos que houve um homicídio por parte das mulheres que matam o rei, devemos pensar além disso, devemos entender que a sociedade nos apresenta as mais diversas mortes diárias e que elas estão presentes no cotidiano de crianças e jovens, que assistem às histórias reais na televisão e, até mesmo, pessoalmente, quando presenciam esse acontecimento em seus lares ou em seus arredores.

O fato é que o conto vem trabalhar com a ideia de que homens e mulheres podem matar, não no sentido permissivo, mas de possibilidade, quebrando o ciclo natural da vida, a partir de um impulso pessoal, de um sentimento de amor, de raiva, de ódio, ou outro, o que não é, nem deve ser considerado adequado, correto, moral, porém, passível de acontecer diante dos mais diversos contextos.

À luz dessa explicação, temos a pretensão de mostrar que a literatura, diferentemente da televisão, que mostra as mortes de uma maneira agressiva e traumática, trabalha com um reino distante, inominado, cujo rei, a partir do poder outorgado a sua figura, separa as famílias, causando rancor e tristeza, o que pode ser muito próximo da vida real, no sentido que, muitas vezes, um

garoto/uma garota perde seu pai ou sua mãe, que pode ser um policial, um guarda, um segurança, ou até mesmo um marginal, por conta do envolvimento em situações semelhantes: tentando defender alguém, proteger alguém ou, até mesmo, proteger a si próprios.

Nessa senda, não estamos, de modo algum, defendendo o ato aparentemente heroico das mulheres do conto, mas promovendo uma interpretação de imagens que elucidam sentimentos e levam à reflexão, recuperando a tese defendida neste artigo: de que o texto literário é capaz de ajudar famílias e escolas a educarem para a morte, a levarem crianças e jovens a compreenderem esse tema por outro prisma, com um olhar diferente do real e permiti-los fazer associações livres e que, muitas vezes, podem ajudar na resolução de conflitos internos.

## Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1999.

ALBERTS, B. *et al. Biologia molecular da célula* [recurso eletrônico]. Tradução de Ana Letícia Vanz. 5. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

ARIÈS, P. *História da morte no Ocidente*. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

AZEVEDO, R. *Contos de enganar a morte*. São Paulo: Ática, 2003.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico; A poética do espaço*. Tradução de Remberto Francisco Kuhnen; Antonio da Costa Leal e Lídia do Vale Santos Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DURAND, g. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREUD, S. *O mal estar na cultura*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

INCONTRI, D.; SANTOS, F. *A arte de morrer: visões plurais*. Dora Incontri e Franklin Santana Santos (org.). Bragança Paulista, SP: Comenius, 2007.

MORIN, E. *O homem e a morte*. Tradução de João Guerreiro Boto e Adelino dos Santos Rodrigues. Portugal: Publicações Europa-América, 1970.

SANTOS, F. *A arte de morrer: visões plurais*. Vol. 2. Franklin Santana Santos (org.). Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009.

TURCHI, M. *Literatura e antropologia do imaginário*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

VON-FRANZ, M. *Os sonhos e a morte: uma interpretação Jungiana*. Tradução de Roberto Gabini. São Paulo: Cultrix, 1995.

WUNENBURGER, J. *O imaginário*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

**WALTER LIMA JR. RELÊ HENRY JAMES: AS RELAÇÕES ENTRE  
LITERATURA E CINEMA EM *THE TURN OF THE SCREW* (1898) E  
*ATRAVÉS DA SOMBRA* (2016)**

Linda Catarina Gualda<sup>19</sup>

**Resumo**

O artigo objetiva discutir as relações intersemióticas entre a obra literária *The Turn of the Screw* (Henry James, 1898) e sua única tradução fílmica brasileira *Através da Sombra* (Walter Lima Jr, 2016). Tal temática, na verdade, se caracteriza como a pesquisa de Pós-Doutorado que se encontra em estágio inicial e vem sendo desenvolvida na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) com apoio da CAPES. Neste momento, pretende-se destacar o objetivo da pesquisa, sua importância no cenário acadêmico, a motivação e justificativa para sua realização, elencando os elementos norteadores do estudo. Cabe ressaltar que o projeto está embasado na Crítica Cinematográfica Contemporânea, que se preocupa, entre outros aspectos, em analisar as versões fílmicas, o signo estético do cinema a fim de compreender como funcionam os significados subjacentes. A pesquisa apoia-se ainda na Teoria de Tradução Intersemiótica, a qual rejeita a noção de fidelidade e vê a obra cinematográfica como uma tradução do texto de partida, haja vista que o processo de interpretação de uma obra está baseado no fato de que mudanças são inevitáveis no momento em que se abandona o meio linguístico e se passa para o visual. Nesse sentido, o filme é encarado como uma releitura do hipotexto, ou seja, uma obra autônoma que dialoga com o texto de partida, mas não está subordinada a ele. Por essa razão, no percurso analítico devem ser considerados contexto de produção, ideologia dos realizadores, público-alvo, escolhas autorais, processos adaptativos, os quais caracterizam as intersecções estéticas das produções. *Através da Sombra* é um filme de gênero que dialoga com *The Turn of the Screw*, mas também evidencia elementos próprios que o particularizam. Vê-se que Walter Lima Jr. apresenta uma releitura contemporânea do clássico jamesiano mantendo muitos

---

<sup>19</sup> Graduada em Letras, Mestre em Literatura Comparada, Doutora e Pós Doutora em Literatura e Cinema, Pós-Doutoranda em Literatura e Cinema Brasileiro (UNEMAT – Bolsista CAPES). Professora de Língua Inglesa da FATEC Itapetininga/SP. [lindacatarina@hotmail.com](mailto:lindacatarina@hotmail.com)

elementos da novela, a saber: temática, caracterização das personagens, narratividade, o elemento sombrio e fantasmagórico, a ambientação como personagem, entre outros. Entretanto, o longa-metragem se distancia em muitos aspectos, tais como: o refinamento psicológico dos protagonistas, a escolha por um desfecho alternativo, a contextualização histórica, a construção do discurso ambíguo e ambivalente e a intenção dos realizadores que define o leitor das obras. Isto posto, ao final do artigo, intenciona-se sinalizar os possíveis desdobramentos que a pesquisa poderá ter, ou seja, as relações que hipotexto e hipertexto estabelecem entre si bem como apontar os elementos que foram transformados quando se passa do meio verbal para o icônico.

**Palavras-chave:** Literatura e Cinema; Tradução Intersemiótica; Cinema Brasileiro.

### **Introdução**

Da mesma maneira que a literatura foi a expressão artística de maior repercussão nos séculos XIX e XX, o cinema desponta hoje como a mais unificante das artes, aquela que agrega o maior número de interessados. Num momento em que o cinema é o maior meio de divulgação cultural, este “não deve ser encarado somente como fenômeno cinematográfico, nem mesmo como fenômeno artístico, mas como a possibilidade de adquirir o equilíbrio, a liberdade, a possibilidade de tornar-se humano” (BERNADET, 2004, p. 34).

Compartilhando da idéia de que “o cinema não é só a arte contemporânea do homem, mas a arte criada pelo homem contemporâneo” (SILVEIRA, 1966, p. 167) e de que o romance “makes life, makes interest, makes importance... and I know of no substitute whatever for the force and beauty of its process”<sup>20</sup> (JAMES, 1987, p. 11), o estudo comparado entre essas duas expressões permite uma análise da extraordinária contribuição que uma arte traz à outra. Além disso, “na era da interdisciplinaridade, nada mais saudável do que tentar ver a verbalidade da literatura pelo viés do cinema, e a iconidade do cinema pelo viés da literatura” (BRITO, 2006, p. 131 – grifo nosso).

Pensando nisso, o artigo objetiva discutir as relações intersemióticas entre a obra literária *The Turn of the Screw* (Henry James, 1898) e sua única tradução fílmica brasileira *Através da Sombra* (Walter Lima Jr, 2016). Tal temática, na verdade, se caracteriza como a pesquisa de Pós-Doutorado que

---

<sup>20</sup> O romance cria vida, cria interesse, cria importância... e eu não conheço nenhum substituto qualquer para a força e beleza de seu processo (tradução nossa)

se encontra em estágio inicial e vem sendo desenvolvida na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) com apoio da CAPES. Neste texto, pretende-se destacar o objetivo da pesquisa, sua importância no cenário acadêmico, a motivação e justificativa para sua realização, elencando os elementos norteadores do estudo.

Ressalta-se que o projeto está embasado na Crítica Cinematográfica Contemporânea, que se preocupa, entre outros aspectos, em analisar as versões fílmicas, o signo estético do cinema a fim de compreender como funcionam os significados subjacentes. A pesquisa apoia-se ainda na Teoria de Tradução Intersemiótica, a qual rejeita a noção de fidelidade e vê a obra cinematográfica como uma tradução do texto de partida, haja vista que o processo de interpretação de uma obra está baseado no fato de que mudanças são inevitáveis no momento em que se abandona o meio linguístico e se passa para o visual. Nesse sentido, o filme é encarado como uma releitura do hipotexto, ou seja, uma obra autônoma que dialoga com o texto de partida, mas não está subordinada a ele. Pensando nisso, o processo de adaptação de uma obra literária em outra fílmica “é um trabalho de reacentuação, pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos” (STAM, 2005, p. 48-49).

Por essa razão, no percurso analítico devem ser considerados contexto de produção, ideologia dos realizadores, público-alvo, escolhas autorais, processos adaptativos, os quais caracterizam as intersecções estéticas das produções. *Através da Sombra* é um filme de gênero que dialoga com *The Turn of the Screw*, mas também evidencia elementos próprios que o particularizam. Vê-se que Walter Lima Jr. apresenta uma releitura contemporânea do clássico jamesiano mantendo muitos elementos da novela, a saber: temática, caracterização das personagens, narratividade, o elemento sombrio e fantasmagórico, a ambientação como personagem, entre outros. Entretanto, o longa-metragem se distancia em muitos aspectos, tais como: o refinamento psicológico dos protagonistas, a escolha por um desfecho alternativo, a contextualização histórica, a construção do discurso ambíguo e ambivalente e a intenção dos realizadores que define o leitor das obras.

Isto posto, ao final do artigo, intenciona-se sinalizar os possíveis desdobramentos que a pesquisa poderá ter, ou seja, as relações que hipotexto

e hipertexto estabelecem entre si bem como apontar os elementos que foram transformados quando se passa do meio verbal para o icônico.

### ***The Turn of the Screw e Através da Sombra: por que comparar?***

Henry James é um ícone da literatura mundial e isso se deve a muitas razões: cânone das literaturas inglesa e norte-americana, escritor dono de uma linguagem apurada e refinada, estilo brilhante, requinte na ambientação, tratamento singular aos personagens e interesse peculiar na caracterização de seus protagonistas. Um dos grandes nomes da literatura universal e precursor do romance psicológico moderno, James inaugurou um método inigualável de investigar a alma humana, compondo personagens que refletiam a realidade e problematizavam nossa conduta perante a vida. “Criador do romance cosmopolita e iniciador do romance psicológico moderno, James muito contribuiu para o enriquecimento da literatura de língua inglesa” (GUALDA, 2007, p. 105).

Considerada a mais popular de suas obras e título de muitas adaptações para o cinema, televisão, ópera e teatro em inúmeros países, *The Turn of the screw* (1898) é uma novela curta que prima pela complexidade. Tema de acaloradas discussões, a obra ainda hoje desponta como uma narrativa intrigante, ambígua, ambivalente e, em sua profundidade e contundência, se caracteriza como um relato assustadoramente engenhoso ao mesmo tempo que pleno de ternura.

O autor e muitos de seus romances colecionam inúmeros títulos, artigos e trabalhos científicos de relevância, principalmente no que tange ao tratamento com a linguagem e ao realismo dramático, que inaugurou. Entretanto, relativa atenção se tem dado às versões fílmicas de suas obras e ao estudo comparativo entre elas. Especificamente sobre o longa-metragem *Através da Sombra* (2016), pode-se encontrar poucos textos na internet versando ora a respeito do enredo, cujo gênero *thriller* é pouco visto na cinematografia brasileira, ora acerca de sua relação com a novela de Henry James, porém isso é apenas mencionado e não aprofundado.

Além disso, as fontes desses breves artigos não são confiáveis, já que tratam em sua maioria de comentários de cinéfilos ou amantes da literatura e



não expressões de críticos das áreas. O filme de Walter Lima Jr. ainda não é pauta de trabalhos de relevância acadêmica e, principalmente a respeito de uma análise comparativa entre essas duas expressões artísticas, nada encontramos até o momento e isso se deve provavelmente ao recente lançamento da obra fílmica (novembro de 2016).

Por esse motivo, a pesquisa se justifica pela escolha de um tema relevante, porém ainda não devidamente estudado, haja vista que nenhuma atenção em profundidade se tem dado à análise comparativa entre as obras. Além disso, a motivação para a realização do estudo se legitima pelo fato que estamos lidando com um filme nacional num momento em que o cinema brasileiro vive sua melhor fase em termos de realização, produção, distribuição e valorização de público. Dados recentes da ANCINE (junho, 2017) mostram que 2016 foi um dos melhores períodos para o mercado cinematográfico nacional, sendo que a quantidade de filmes lançados se configura em um recorde em toda a história do cinema brasileiro. Houve crescimento de mercado, expansão e modernização do parque exibidor, produções em mais de 134 produtoras e receitas de bilheteria que superaram R\$2,6 bilhões.

Dessa maneira, estudar o cinema nacional nesse momento tão significativo garante um olhar analítico e vertical para a expressão artística mais popular da atualidade. Com o crescimento do cinema brasileiro em todos os seus âmbitos, ampliam-se também os estudos a respeito da relevância de nossas produções e como estas se articulam entre a experiência vivida pelos espectadores e a organização social que a fomenta.

Nesse sentido, o estudo comparativo entre a obra jamesiana e o filme de Walter Lima Jr. reifica a discussão a respeito da institucionalização canônica dos textos, a reflexão acerca dos processos interdisciplinares nos quais também situam-se a literatura e o cinema, analisando representações ficcionais nos diversos contextos em que se inserem, inclusive atentando para a diversidade e intersecções estéticas permitindo, assim, que novas relações se estabeleçam em análises que preconizam a liberdade dessas confluências artísticas.

### **Desdobramentos: as relações entre hipotexto e hipertexto**

Em uma adaptação cinematográfica, sabe-se que hipotexto e hipertexto estabelecem entre si uma relação de isomorfia, ou seja, o filme como outra informação estética é independente, mas ligado à obra de partida. Isso equivale a dizer que o hipertexto é um ato de recriação, uma leitura crítica da obra original, “revitalizando-a e gerando uma outra informação estética, autônoma” (MARTINS, 2007, p. 151). Por esse motivo, procedimentos adaptativos são necessários e devem ser analisados considerando o realizador também como leitor, ou seja, aquele que constrói sentido e atribui valores, haja vista que o ato de filmar envolve escolhas, recortes, análises, sínteses (montagem) perpassados por um processo de manipulação que envolve qualquer arte. O que o realizador do filme nos mostra, ou seja, os conteúdos que vemos no ecrã, conhecidos como elementos cinematográficos (o argumento, a ambientação, a escolha do ângulo de filmagem, a caracterização dos personagens, as técnicas de montagem, etc.) relacionam-se à sua interpretação da obra de partida, por isso jamais estão isentos de repercussão afetiva, nem de implicação ética.

Nesse sentido, a leitura de *The Turn of the Screw* em *Através da Sombra* é pautada no fato de que alterações são mandatórias a partir da adoção de procedimentos adaptativos e escolhas estéticas. São estes que objetivamos investigar, considerando que tais relações intersemióticas preconizam a não subordinação do filme ao romance.

Sendo assim, a pesquisa caminhará para a:

- 1) análise da versão fílmica e de suas (não)relações com o texto de partida, entendendo a versão como uma tradução da obra literária;
- 2) análise comparativa das escolhas estéticas de cada produção, enfatizando seus diferentes contextos de criação, pontos de vista e os procedimentos de adaptação adotados pelo realizador;
- 3) pesquisa de quais foram os fatores que condicionaram essas escolhas e de que forma esse processo metamórfico transforma obras de ficção em novas entidades artísticas – no caso, filme.

Esse proceso investigativo será norteado por subtemas que poderão desdobrar-se em: 1) os pontos de contato entre novela e filme; 2) os pontos de distanciamento e 3) as intersecções estéticas, ou seja, elementos que estão no filme, mas que aparecem transformados.

Acerca dos pontos de contato entre *The Turn of the Screw* e *Através das Sombras*, vale ressaltar a caracterização dos personagens e seus papéis na trama, a questão da ambientação, o sentimento de isolamento, a atmosfera sombria e fantasmagórica, a condução narrativa e a temática da repressão sexual (a mulher no espaço doméstico). Sobre os pontos de distanciamento, têm-se o delineamento psicológico dos protagonistas que não encontra correspondência no filme, a contextualização histórica (da Inglaterra Vitoriana a uma fazenda de Café no Brasil dos anos 30), o público-alvo, o requinte da linguagem do romance *versus* a iconicidade do cinema, a ideologia dos realizadores (Henry James e Walter Lima Jr. e a história de fantasma que contam) e o desfecho, ou seja, a questão da loucura e da morte na visão dos autores.

Muitas vezes, determinadas passagens do livro são muito difíceis de serem adaptadas ao cinema. É possível tentar reproduzi-las em um filme, mas sempre deixarão um rastro de inadequação. Na verdade, todo realizador que trabalha com adaptação enfrenta o dilema de como transpor certos momentos, de como traduzir a linguagem literária para a cinematográfica sem perder sua especificidade. Isso porque,

um filme não se reduz a transpor e ilustrar o livro em que se inspira (...) a relação entre literatura e cinema (como qualquer relação viva entre duas diferentes formas de arte) só se realiza quando uma estimula e desafia a outra a se fazer por si própria (AVELLAR, 2007, p. 54).

Sendo assim, há elementos que estão no filme, porém de uma outra maneira, respeitando as especificidades de cada linguagem. Essas transformações são aqui chamadas de intersecções estéticas.

Em relação a estas, cabe citar o refinamento da escrita no refinamento da fotografia, o discurso ambíguo e profícuo da novela na atuação ambivalente dos atores, a caracterização do feminino e como a histeria e o protecionismo da governanta no livro são traduzidos em zelo mórbido no filme, a caracterização do masculino, isto é, o homem como ausência e presença e o símbolo fálico dominante no imaginário feminino, a questão da luz e da sombra e seu impacto em um filme de gênero e ainda o casario como personagem e como se controli a influência do ambiente nas relações.

## Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se, mesmo que a pesquisa esteja ainda em estágio bastante inicial, que a obra de Walter Lima Jr. se resolve muito diferente da novela jamesiana: os personagens são menos delineados psicologicamente, a narratividade é descentralizada, o que se contrapõe à parcialidade narrativa da obra literária, a ambientação sofre profundas alterações e a opção por um desfecho que difere da novela revela as diferenças de intenção e público-alvo do realizador. Todavia, a contextualização histórica (contexto da escravidão brasileira) justifica os deslocamentos e as alterações de nomes, ambientes e até mesmo do final, bem menos dramático, é condizente com o ponto de vista e ideologia do realizador.

Quanto aos elementos cinematográficos, ao dispor de um elenco competente, Walter Lima Jr. abriu mão dos tradicionais *closes* em favor de tomadas longas, favorecendo, assim, o jogo teatral dos atores. Os enquadramentos, especialmente na casa e nas paisagens da fazenda onde se passa a história, evidenciam apuro estético, já que não se restringem apenas a mostrar a cena, mas suscitam novas interpretações.

Considerando que se trata de um filme de gênero, o diretor optou pela total ausência de ação sensorial (assim como ocorre no romance), em favor de uma ação conceitual, na qual as palavras e o tom de narração assumem um amplo sentido, de tal forma que quem assiste não sai indiferente ao filme. Mesmo que não se perceba esmero no tratamento das diferenças entre surpresa e suspense, ou seja, na construção de uma atmosfera aterrorizante, pode-se notar o cuidadoso trabalho com a fotografia, sonorização, figurino e ambientação. Em relação a este último, Walter Lima Jr. demonstra grande zelo: a locação nos transporra a um clima único, pungente, mantendo a ideia da novela em o casario se caracterizar como personagem. Outro elemento mantido, ainda que de forma menos eficiente que na novela, foi o tom sombrio e fantasmagórico do filme podendo se verificar na iluminação assertiva e seus efeitos de luz e sombras (alguns cenas com filtro mais escuro para alcançar o

clima, luz de baixo para cima para criar a sensação de fantasmas e outros clichês que funcionam parcialmente), nos diálogos explicativos e ainda nos silêncios, naquilo que não se diz, porém se interpreta.

## Referências

ANCINE – Agência Nacional do Cinema. In: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/bilheteria-cresce-e-filmes-brasileiros-batem-recorde-de-lan-amentos-em-2016>. Acessado em 15 de setembro de 2017.

BERNADET, J. Do cineclubismo. In: *Cineclube Brasil*. nº. 3. Revista do Centro Paulista de Cineclubes. Nov./ 2004. p. 32-35.

BRITO, J. *Literatura no cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006.

GUALDA, L.C. *Representações do feminino em Dom Casmurro e The Turn of the Screw*. Dissertação de Mestrado. Assis: Universidade Estadual Paulista, 2007, 209 p.

JAMES, H. *The Turn of the Screw*. Penguin Modern Classics, 1972.

\_\_\_\_\_. *The Complete Notebooks*. Ed. Leon Edel and Lyall Powers. Oxford, 1987.

MARTINS, Gilberto Figueiredo. De pisantes e pisados – Representações da Falta (Percursos intertextuais e interdiscursivos com Alberto Moravia e Plínio Marcos). In: CAIRO, L.R. et al. (org.). *Nas malhas da narrativa – Ensaios sobre literatura, história, teatro e cinema*. Assis: UNESP, 2007 (pp. 141-154).

SILVEIRA, W. *Fronteiras do cinema*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1966.

*Através da Sombra*. Direção de Walter Lima Jr. Produção de Maria Dulce Saldanha e Virginia Cavendish. Intérpretes: Virginia Cavendish, Domingos Montagner, Ana Lúcia Torre, Dandara Mariana, Mel Maia, Xande Valois. 1 DVD (100 minutos). Sonoro. Ano de produção 2015/2016. Lançamento em 10 de novembro de 2016. Estreia no parque exibidor em maio de 2017.

STAM, R. *Literature through film: realism, magic and the art of adaptation*. Blackwell Publishing, 2005.

# CONTEMPORÂNEA: PROBLEMÁTICAS SUSCITADAS PELO CONTO

## *SORTE TEVE A SANDRA*, DE LUIZ RUFFATO

Melissa Salinas Ruiz<sup>21</sup>

**Resumo:** A obra literária, ao integrar a cultura, se vincula à realidade social onde está inserida. Desta forma, se analisará o conto *Sorte teve a Sandra*, de Luiz Ruffato, a fim de discorrer sobre a mulher trabalhadora contemporânea. O objetivo desta proposta é expor algumas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao tentar se inserir no mercado de trabalho formal. Para tanto, primeiro se exporá a relação entre literatura, cultura, linguagem e sociedade. Logo se exporá o enredo do conto e seus personagens, relacionando a vivência destes com problemáticas reais enfrentadas pelas mulheres. Se conclui que os obstáculos que as mulheres enfrentam na busca pelo trabalho são de naturezas distintas, e que essa consciência é essencial para começar a mudar a realidade.

**Palavras-Chave:** literatura, mulher, trabalho, sociedade.

**Resumen:** El labor literario, al pertenecer a la cultura, se relaciona a la realidad social de donde provino. De esta forma, se va a analizar el cuento *Sorte teve a Sandra* de Luiz Ruffato, para discutir sobre la mujer trabajadora contemporánea. El objetivo de esta propuesta es exponer algunas de las dificultades enfrentadas por mujeres al intentar entrar al mercado de trabajo formal. Para eso, primero se expondrá la relación entre literatura, cultura, lenguaje y sociedad. Luego se expondrá el enredo del cuento y sus personajes, relacionando la experiencia de estos con problemas reales enfrentados por las mujeres. Se concluye que los obstáculos que las mujeres enfrentan al buscar trabajo son de distintos orígenes y que tener esa conciencia es esencial para empezar a cambiar la realidad.

**Palabras-Clave:** literatura, mujer, trabajo, sociedad.

## INTRODUÇÃO

A crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho fomenta a discussão

referente às maneiras em que o mercado recepciona tais mulheres. A fim de coibir eventuais abusos, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, dedica Seção específica à proteção do trabalho da mulher, com garantias como a proibição de exigência de atestados médicos para comprovar esterilidade ou gravidez (Art. 373-A, inciso IV), entre outras. No entanto, a proteção legislativa se faria suficiente para coibir abusos num ambiente que, ao longo de décadas, foi construído social e simbolicamente interpretado como masculino?

---

<sup>21</sup> Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; pós-graduada em Direito Penal e Processual Penal pelo Damásio Educacional; pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC; aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Considerado-se o homem como altamente simbólico, como porta-se este quando instituições sociais ou normativas entram em conflito com percepções simbólicas que são reproduzidas até os dias de hoje? Tendo isto em vista, o presente trabalho objetiva, por meio da análise do conto *Sorte teve a Sandra*, de Luiz Ruffato, dissertar sobre a mulher trabalhadora e as dificuldades que esta enfrenta na sociedade.

A literatura, devido a seu alto potencial simbólico, constitui fonte digna de análise na busca de uma compreensão mais holística da realidade. Pois, se a proteção feminina existente na CLT, muitas vezes, não se configura, urge recorrer a outras literaturas e fontes que possam fornecer uma panorama social contemporâneo mais completo.

Sendo assim, em princípio se dissertará sobre a mulher dentro da sociedade, mercado de trabalho e a relação íntima entre cultura e sociedade. Em seguida, se apresentará o enredo do conto e seus personagens para, no último momento, problematizar os obstáculos enfrentados pela personagem Sandra e relacioná-los à realidade contemporânea.

## **1. O TRABALHO FEMININO NA SOCIEDADE E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA E CULTURA**

A possibilidade de intervir efetivamente na realidade requer, em princípio, percepção de sua multiplicidade e complexidade. Isto posto, a adoção do enfoque interdisciplinar realizada por este trabalho visa a uma interpretação mais holística da realidade, rompendo com a visão estritamente disciplinar e seus pré-conceitos.

Transformar a realidade requer, também, a possibilidade de situar-se como agente dentro da sociedade, ou seja, encontrar nesta um ambiente receptivo a interferências, o qual não implica pleno acordo aos posicionamentos defendidos pelo agente. Um espaço receptivo é aquele que legitima a auto-determinação do sujeito, o qual torna-se agente ao ter corroborada pela sociedade, se não a aceitação de seu discurso, o seu direito a exprimi-lo.

Tendo isto em vista, é possível afirmar que a mulher é um “agente” dentro da sociedade atual? Embora inegável que a participação das mulheres na sociedade contemporânea não se restringe mais ao contexto familiar, é factível afirmar que as mulheres gozam de autonomia nas distintas esferas sociais? Em suma, e de acordo à conceituação de Bordieu, possuiriam as mulheres “poder” dentro da sociedade?

De acordo à historiadora Michelle Perrot (2005), as identidades assumidas pelas mulheres na contemporaneidade relacionam-se intrinsecamente à ausência da presença destas em posições de protagonismo ao longo da história e, em adição, à inexistência de relatos históricos a tratar da realidade sob a ótica feminina. De maior gravidade, ao longo de seus estudos Perrot constatou a reduzida presença de mulheres nos documentos públicos da França do século XIX, em retratos realizados por homens que em nada demonstram as percepções femininas.

Para Bordieu (1999) quando há uma relação desigual de poder em algum âmbito, esta se torna de dominação. Isto posto, estudos como o de Wajnman e Gomes (2017) a tratar da desigualdade em razão do gênero no mercado de trabalho, explicitam que atualmente, no campo laboral, há dominação dos homens em relação às mulheres. Dessa maneira, faz-se necessário analisar os distintos fatores que contribuem para esta opressão, a fim de criar-se condições para a transformação da realidade. Corroboram a importância dos estudos críticos Silveira e Freitas (2007), ao afirmar que o campo do trabalho sofreu forte influência dos estudos feministas, os quais pleiteavam a necessidade de tratar a atividade doméstica não-remunerada como trabalho.

Isto posto, o estudo do papel da mulher no campo do trabalho se reveste de relevância pois os questionamentos que suscita renovam-se na atualidade. Será que a crescente presença de mulheres dentro do mercado de trabalho exercendo cargos de chefia é suficiente para afirmar que foram superadas as diferenças de gênero? Ou, ainda, poderiam essas referidas mulheres, de alguma forma, estar contribuindo à opressão de outras?

Ao dissertar a respeito da relação das mulheres com o mercado de trabalho, Silveira e Freitas (2007) expõem um preocupante desdobramento referente à inserção feminina no mercado. Afirmam as autoras que, ainda



cabendo à mulher a manutenção da estrutura familiar e doméstica, se vê ela forçada a recorrer a outra mulher – esta sim, em modalidade de subemprego – a fim de cumprir os afazeres laborais e familiares. A emancipação de umas, assim o sendo, acaba reforçando ao ciclo de exploração do gênero feminino.

A discussão referente ao papel da mulher dentro da sociedade encontra-se em diversas literaturas atualmente. Desse modo, a Literatura também tratou dessa questão, numa linguagem que, pela sua plurissignificância, permite, simultaneamente, apreender o conteúdo ficcional da obra e relacioná-lo à sociedade hodierna. Sendo assim, o presente trabalho busca tratar do papel da mulher trabalhadora dentro da sociedade brasileira contemporânea através da análise do conto “Sorte teve a Sandra” de Luiz Ruffato.

A obra literária integra a cultura e é através do estudo dela que se podem compreender as teias de significação que estão presentes na sociedade. (Geertz, 2008) Ainda, quanto à relevância das manifestações culturais, ressalta Ortiz (2008) que, embora a sociedade contemporânea tenda a negligenciar a cultura em seus planos de atuação políticos, o “culto” ao desenvolvimento social através da racionalidade não é uma característica inerente à vida em sociedade. Em contrapartida, o autor afirma a impossibilidade de uma sociedade sem cultura, visto que o ser humano percebe a realidade de maneira simbólica.

Tendo em vista o exposto, ao ser o escrito de maior plurissignificância, o texto literário torna-se uma rica fonte de análise da sociedade na qual se insere e à qual pretende retratar, pois expõe a carga de subjetividade e simbolismo que permeia as relações sociais. Sobretudo pois, conforme cita Sayão, a percepção simbólica do corpo feminino se relaciona profundamente às vivências hodiernas das mulheres:

As construções simbólicas oriundas dessas concepções indicam uma suposta inferioridade feminina determinada por um corpo mais frágil, com menor número de neurônios e, ainda, situado na esfera da vida reprodutiva. Por isso, as mulheres são vistas como ligadas ao mundo da casa, ao doméstico e ao cuidado dos filhos. A capacidade corporal feminina relacionada à reprodução da espécie humana delimita o espaço da mulher na vida em sociedade; seu papel social de “cuidadora” confere-lhe uma posição hierárquica inferior em relação aos homens publicamente ativos e provedores. À primeira vista e tomando

representações comuns, seria possível dizer que os homens estariam na esfera da vida produtiva, enquanto as mulheres na esfera da vida reprodutiva. (SAYÃO, 2003, p.122-123)

De maneira resumida, o conto de Luiz Ruffato apresenta uma jovem de classe baixa que, a despeito das reiteradas tentativas, fracassa em inserir-se no mercado de trabalho. Entretanto, o conto possui diversos elementos que, além de enriquecer a narrativa, permitem formular um panorama mais concreto e complexo das dinâmicas sociais nele retratadas.

## **2. O ENREDO E PERSONAGENS DE *SORTE TEVE A SANDRA***

Narrado em terceira pessoa, o conto relata a trajetória de vida de Sandra, nascida em Cataguases, interior de Minas Gerais, e seu anseio em “melhorar de vida”. A linguagem adotada pelo narrador pode ser analisada de acordo à crítica sociológica de Bordieu (1983) pois demonstra a hipossuficiência de Sandra, a qual será reforçada nos demais momentos do conto. Expondo o conceito de “língua legítima”, Bordieu situa a relação discursiva como uma relação de força simbólica, na qual prevalecerá aquele que mais se assemelhar ao status almejado pela sociedade.

Assim o sendo, às expressões populares como “enrrabichou-se”, “escapuliu” e “uai”, o narrador acrescenta a descrição do deslumbramento de Sandra ante ser aceita como empregada por Dona Diana, esposa doutor Manoel Prata, outro momento que pode ser compreendido a partir de Bordieu. Imbuído do poder simbólico que a sociedade atribui a certas profissões – médico, advogado, etc. – o marido de Diana confere-lhe, também, deferência. Torna-se “Dona” Diana, com “cheiro de povo rico”.

Na casa da patroa, a precariedade do novo trabalho a ser realizado por Sandra é evidenciada pela descrição do ambiente, “minúscula dependência-de-empregada, escura e embolorada”. Isto, no entanto, não parece constranger a mulher rica, que o apresenta a Sandra, alegremente, como “seu cantinho”.

Nesse ambiente, o contato com os filhos da mulher rica e a própria imaturidade da adolescência fazem com que Sandra negligencie seus afazeres, em prol das distrações da cidade grande. Isto culmina na gravidez de

Sandra, decorrente de uma fugaz relação carnavalesca. Sem alternativas, a jovem se vê obrigada a retornar à casa da mãe, onde depara-se com o preconceito destinado às mães solteiras.

Por oito anos permanece Sandra na terra natal, porém seu inconformismo a compele a retornar ao Rio de Janeiro, o filho pequeno deixado aos cuidados da irmã. A metrópole, no entanto, não é hospitaleira à moça do interior. Desempenhando “biscates” e, logo, empregando-se como caixa de supermercado, a precariedade é tal que leva a jovem a ceder a uma oferta de vida fácil ser dançarina de boate no bairro de Ipanema.

O dinheiro, enfim, lhe permite uma certa comodidade, a qual deslumbra Sandra. E é através dele que a jovem inicia seus romances com Fred, jovem paulistano que, se em princípio recusa os mimos e atenções, não tarda em acostumar-se a eles.

Dessa maneira, a relação de Sandra com Fred torna-se cada vez mais de subserviência, pois este passa a exigir progressivamente mais da companheira, tanto financeiramente – Sandra passa a não dispor mais de dinheiro para enviar à irmã encarregada de cuidar de seu filho - quanto afetivamente – os comportamentos e aparência da jovem tornam-se alvos de crítica do companheiro. Fred torna-se opressor e passa a envolver-se com indivíduos de má índole, o qual justifica o temor de Sandra quando descobre-se grávida.

A reação do parceiro ante a notícia é de indiferença, em contraposição às esperanças de Sandra. Cessa de satisfazer aos caprichos do namorado aspirante a artista – aos quais atendia na expectativa de, algum dia, ser a inveja de Cataguases – a fim de poupar dinheiro para o futuro do filho.

Aos três meses de gestação, culmina a relação abusiva no abandono de Fred, agravado pelo furto de todas as economias de Sandra. Forçada a retornar a Cataguases, dá a luz a Kaíke, momento qual descobre que ela e o filho estão infectados pelo vírus da AIDS. Isto, no entanto, lhe garante um salário-mínimo ao mês, pago pela Previdência, estabilidade de rendimento que assegura que, em Cataguases, se afirme que “sorte teve a Sandra”.

### **3. PROBLEMÁTICAS FICCIONAIS E REAIS**

À ausência da norma linguística culta ao longo da narrativa – meio de exercício de poder segundo Bordieu – se acrescenta outras características que, atualmente, são recorrentes nas camadas sociais mais necessitadas. Sandra integra um núcleo familiar composto por nove pessoas, a figura paterna ausente devido à morte prematura, tornando o irmão mais velho “arrimo” de toda a família.

Nessa descrição inicial do ambiente familiar já é possível notar a ausência de uma figura feminina que tenha alcançado algum grau de independência. .

(...) três machos (o Junim, de-colo ainda) mais seis tontas – uma apenas ladina, ela, Sandra, que de besta nada possuía. Nádia e Evelina, evanecidas no mundo; Cláudia, crente, entregue a culto, marido, filharada; Maura, solteirona deprimida; Beatriz morta...a mãe morta...uma tropa infame de mulheres descabeçadas. (RUFFATO, 2011, p. 45)

A descrição acima acaba por descrever as realidades mais recorrentes para as mulheres na sociedade atual que nasceram em núcleos econômicos menos favorecidos. Pois, conforme demonstram Wajnman e Gomes (. ) ao tratar da desigualdade de rendimentos em razão do gênero, a situação de discrepância vivenciada pelas mulheres não é uniforme, mas altera-se de acordo à condição econômica e social da qual provem.

Assim sendo, a irmã Cláudia segue o modelo “tradicional” de família existente na sociedade patriarcal, o da mulher dedicada ao lar e ao cuidado dos muitos filhos. Em contraposição, a impossibilidade de adequar-se a esse modelo faz com que Maura seja “deprimida”pois “solteirona”. As outras integrantes da família possuem sina ainda menos promissora. Nádia e Evelina estão “evanecidas” no mundo e Beatriz e a matriarca mortas. A linguagem direta, ausente de emoções ou explicações quanto ao fato, indicam o conformismo ante o destino da mulher: a invisibilidade, de um lado, e a aniquilação, do outro.

A personagem Marcela, filha de Dona Diana, exemplifica a disparidade existente entre mulheres de origem abastada e humilde. Num primeiro momento, apresentada como “quase-médica”, no decorrer do conto se observa

que Marcela teve sucesso em graduar-se médica, a despeito dos indícios a indicar que esta não era a estudante exemplar idealizada pela mãe.

Outro relevante fator a atestar a precariedade da condição social de Sandra é a idade que possuía quando foi trabalhar para Dona Diana. Aduz a isto a afirmação de que “Dona Diana, esposa do doutor Manoel Prata, podia ter elegido a Maura, dezoito anos completos, mas engraçou-se com ela, nem dezesseis ainda, só elogios.” (Ruffato, 2011, p. 45) Nesse fragmento constata-se a presença de dois elementos indicados por Antunes (2011) como consequências da reestruturação produtiva <sup>22</sup>vivenciada no âmbito trabalhista na América Latina.. A inserção precoce no mercado de trabalho e a crescente inserção feminina neste, porém de maneira precarizada.

Ao indicar que a idade de Sandra era de quinze anos do momento em que começa a prestar serviços a Dona Diana, nota-se que não haveria maneira de haver um contrato de trabalho legítimo entre ambas. Assim afirma-se pois, na faixa etária dos catorze aos dezoito anos, a única modalidade de contrato de trabalho passível de ser efetivada é a contida no Decreto 5598/05 , que prevê e regulamenta o Contrato de Aprendizagem, situação a qual não se configuraria por diversos fatores.

A função de aprendiz visa propiciar ao jovem inscrito no programa de aprendizagem e dentro da faixa etária de catorze a vinte e quatro anos, formação técnico-profissional, seguindo um programa de aprendizagem que será desempenhado em local propício e acompanhado por entidade qualificada em formação técnico-profissional. Em razão disto, requisito obrigatório para ser aprendiz é a conclusão do Ensino Médio ou estar matriculado e frequentando instituição de ensino, outro aspecto inviabilizado já que Sandra “largou os estudos”.

Embora os aspectos expostos já fossem suficientes para impossibilitar a contratação de Sandra como aprendiz, é a própria natureza da função a ser desempenhada o maior óbice a isso. Complementando o Decreto 5598/05, o Decreto n. 6481 de 2008 apresenta a Lista de Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), proibindo aos menores de 18 anos realizar as atividades

---

<sup>22</sup> Reestruturação produtiva foi um processo resultante das tendências neoliberais e que, a partir da década de 70, buscou fortalecer o capital financeiro. Dentre suas consequências podem citar-se as privatizações, terceirização, incremento do trabalho temporário, desemprego estrutural e flexibilização dos direitos trabalhistas. (ANTUNES, 2011)

nela contidas, seja na modalidade de trabalho ou emprego<sup>23</sup>, salvo nas hipóteses abarcadas pelo próprio Decreto. Destaca-se que, além de mencionar as práticas vedadas aos menores de 18 anos, a Lista TIP apresenta os possíveis riscos ocupacionais e à saúde do adolescente que as exercer. Assim sendo, o trabalho doméstico consiste no item 76 da Lista TIP, a qual expõe nos seguintes termos as consequências deste aos adolescentes:

Prováveis Riscos Ocupacionais: - Esforços físicos intensos; isolamento; abuso físico, psicológico e sexual; longas jornadas de trabalho; trabalho noturno; calor; exposição ao fogo, posições anti-ergonômicas e movimentos repetitivos; tracionamento da coluna vertebral; sobrecarga muscular e queda de nível

Prováveis repercussões à Saúde - Afecções músculo-esqueléticas (bursites, tendinites, dorsalgias, sinovites, tenossinovites); contusões; fraturas; ferimentos; queimaduras; ansiedade; alterações na vida familiar; transtornos do ciclo vigília-sono; DORT/LER; deformidades da coluna vertebral (lombalgias, lombociatalgias, escolioses, cifoses, lordoses); síndrome do esgotamento profissional e neurose profissional; traumatismos; tonturas e fobias; (BRASIL. Decreto n. 6481, de 12 de junho de 2008.)

Ao aceitar a proposta de Dona Diana a personagem Sandra almejava ascensão social, a qual obteria como fruto de seu trabalho. No entanto, acaba por recair numa situação que potencializa sua vulnerabilidade, ao aliar sua baixa condição social a um ambiente laboral impróprio para sua idade.

Outro aspecto relevante presente na narrativa é a relação entre migração e trabalho. Sobre isto, expõem Silveira e Freitas (2007, p. 21) que “a acentuada pobreza e o desemprego em países subdesenvolvidos fizeram com que uma série de mulheres emigrasse para países mais ricos à procura de emprego e sustento para suas famílias.” Nascida em Cataguases, Minas Gerais, a personagem Sandra desloca-se para o Rio de Janeiro em dois momentos da narrativa, em ambos compelida pela crença na existência de melhores oportunidades na capital. Assim sendo, pode-se estabelecer relação

---

<sup>23</sup> De acordo ao Direito, “emprego” é a relação trabalhista dotada de particularidades, quais sejam a pessoalidade, onerosidade, não-eventualidade e subordinação, regida pela Consolidação das Leis de Trabalho. A relação laboral desprovida de tais características será relação de trabalho, regendo-se por leis específicas de acordo ao tipo de trabalho e, de forma residual, pelo Código Civil. (DELGADO, 2016)

entre a análise de Silveira e Freitas e as migrações que ocorrem dentro do Brasil, de regiões pobres em direção a grandes centros urbanos.

No mesmo sentido, Ferreira (2006) destaca a grande presença de migrações direcionadas às maiores áreas urbanas dentro da América Latina, consequência da precariedade das zonas rurais. O autor, ao tratar das vertentes existentes dentro da teoria da migração, ressalta a importância de integrar o estudo das motivações individuais para migrar aos dos aspectos estruturais, sociais e econômicos, pois estes influem diretamente nos deslocamentos geográficos.

Em “Sorte teve a Sandra”, portanto, percebe-se que, além do desejo da personagem em usufruir de alto status social – evidenciado pelo deslumbramento ao ser paga em dólares e pelo vontade do namorado artista atingir a fama – sua situação de mulher de classe baixa e pouca escolaridade a levaram a “tentar a vida” em um grande centro urbano. No entanto, as duas experiências de Sandra no Rio de Janeiro fracassam. Na primeira, a vida como doméstica culmina em gravidez, fruto de uma relação furtiva de carnaval. Retornando a Cataguases, onde permanece por oito anos, Sandra opta por voltar ao Rio de Janeiro, onde acaba por tornar-se prostituta, envolve-se numa relação abusiva, engravida novamente e, por fim, adoece.

Ao engravidar por primeira vez, Sandra passa a integrar a parcela de mulheres que, segundo Silveira e Freitas (2007) tem na maternidade um óbice na manutenção do trabalho. A afirmação das autoras de que o cuidado dos filhos ainda é socialmente imposto à mãe se potencializa no caso de Sandra, visto que é mãe solteira, não recebendo qualquer auxílio do pai da criança. Convém, quanto a isto, citar Bordieu (1996), quando afirma que, muitas vezes, a dominação masculina legitima-se pelas próprias atitudes femininas. Desta maneira, ao aceitar a carga do cuidado do filho sem o apoio do pai, Sandra aceita a dominação simbólica, que dita ser papel exclusivamente da mulher a criação dos filhos.

Ao tratar da dominação masculina, Bordieu (1996) afirma que, ao não ser sujeito que age na sociedade, a mulher torna-se objeto, assim tornando-se seu corpo e ações prisioneiros da expectativa social. A adequação a um padrão de beleza socialmente imposto visa, dessa maneira, aumentar o capital simbólico masculino, que se serve da mulher tal qual uma “coisa”. Isto se

percebe implicitamente na narrativa quando se expõe que Sandra alisa seus cabelos com henê, buscando se afastar do fenótipo da raça negra

Em contrapartida, de forma explícita se configura a dominação de Fred em relação a Sandra, sem encontrar protestos da companheira. Destaca-se que, ao ser mantido financeiramente pelo dinheiro que advém da prostituição de Sandra, Fred comete o crime de rufianismo. Vide o Código Penal Brasileiro:

Art. 230 - Tirar proveito da prostituição alheia, participando diretamente de seus lucros ou fazendo-se sustentar, no todo ou em parte, por quem a exerça:

Pena - reclusão, de um a quatro anos, e multa.

§ 1º Se a vítima é menor de 18 (dezoito) e maior de 14 (catorze) anos ou se o crime é cometido por ascendente, padrasto, madrasta, irmão, enteado, cônjuge, companheiro, tutor ou curador, preceptor ou empregador da vítima, ou por quem assumiu, por lei ou outra forma, obrigação de cuidado, proteção ou vigilância:

Pena - reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa.

§ 2º Se o crime é cometido mediante violência, grave ameaça, fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre manifestação da vontade da vítima: Pena - reclusão, de 2 (dois) a 8 (oito) anos, sem prejuízo da pena correspondente à violência (BRASIL, Código Penal Brasileiro. Decreto-lei n. 2848 de 7 de dezembro de 1940)

Nota-se que, a despeito da conduta de Fred ser criminalizada, isto não o furta de praticá-la, bem como não impede Sandra de sujeitar-se a ela. Apenas o sistema normativo penal, portanto, é incapaz de suprimir o abuso se não aliar-se à superação de uma estrutura social de dominação masculina.

Ao analisar a submissão feminina dentro da sociedade, afirma Sayão (2004), Pierre Bordieu orientava seus estudos considerando a imutabilidade das estruturas de dominação masculina, incorporadas pelas próprias mulheres. Sendo assim, muito embora esta proposta teórica não negue a existência de trocas simbólicas que fomentam aludida dominação, refuta a imutabilidade de tal configuração. Ao utilizar o texto literário para expôr algumas maneiras em que a mulher trabalhadora é oprimida dentro de nossa sociedade, este trabalho buscou desconstruir a percepção do feminino como “sexo frágil”, ao mesmo



tempo em que afirma a fragilidade da *condição* de mulher trabalhadora. Desloca, portanto, a responsabilidade por tal vulnerabilidade do feminino – de imagem historicamente construída como débil – para a sociedade opressora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através do exposto, este trabalho buscou demonstrar a necessidade de perceber as peculiaridades da experiência laboral feminina em relação à masculina, expondo alguns dos óbices que estas enfrentam. Percebidas por séculos como frágeis e submissas, tal percepção simbólica do corpo feminino levou à negligência das potencialidades da mulher de maneira total, lhes sendo furtado o protagonismo tanto na História quanto em sua própria vida. Isto pode acarretar consequências de extrema gravidade quando a figura feminina “ousa” desconstruir uma imagem masculina hegemônica, qual seja a do homem provedor.

Dessa maneira, a breve análise do conto “Sorte teve a Sandra”, de Luiz Ruffato, visou ressaltar que a verdadeira fragilidade da mulher trabalhadora reside na maneira em como é tratada pela sociedade, a qual projeta expectativas em seu corpo e vida. Nesse contexto, a proteção legislativa – seja trabalhista ou penal, conforme demonstrado – faz-se ineficaz, pois a própria conduta social tolhe sua capacidade de resguardar.

Concluí-se que a presença da dominação masculina no âmbito ficcional fornece inúmeros reflexos de como esta opressão se configura na vida real, dessa maneira tornando inevitável a admissão da desigualdade de condições existentes entre trabalhadores e trabalhadoras. Seu estudo, assim o sendo, contribui à formação de um arcabouço teórico que dialoga efetivamente com a realidade e, por meio disto, situa-se mais apto a transformá-la.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011

- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Campinas: Bertrand, 1999.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. In: ORTIZ, Renato (org). *Bordieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. **Código Penal**. 23. Ed. São Paulo: Riddel, 2017.
- BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-lei n. 5.442, de 1º de maio de 1943. 104 ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. **Decreto n. 6.481 de 12 de junho de 2008**. Disponível em. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm) > Acessado em 21 de abr. 2017.
- BRASIL. **Lei n. 10.097 de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm) > Acessado em 21 de abr. 2017,
- DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 15. ed. São Paulo: LTr, 2016
- FERREIRA, Rodrigo Nunes. **Dinâmica do mercado de trabalho formal, migrações no emprego e o processo de reestruturação territorial no Brasil contemporâneo**. Disponível em <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/download/1591/1554> > Acessado em 18 de abr. 2017.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008
- ORTIZ, Renato. **Cultura e desenvolvimento**. Disponível em < <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/3194> > Acessado em 21 de abr. 2017.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2001.
- RUFFATO, Luiz. **Sorte teve a Sandra**. In: RUFFATO, Luiz. *Domingos sem Deus*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bordieu**. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10210/9437> > Acessado em 17 de abr. 2017.
- SILVEIRA, Maria Lucia; FREITAS, Taís Viudes de. **Trabalho, corpo e vida das mulheres: crítica à sociedade de mercado**. São Paulo: SOF, 2007.
- WAJNMAN, Simone; GOMES, Anderson. **Diferenciais salariais segundo a posição de homens e mulheres nas famílias**. Disponível em < <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/FamPolPublicas/GomesWajnman.pdf> > Acessado em 20 de abr. 2017.

## VIDAS SEVERAS: UM ESTUDO COMPARATIVO DA POLISSEMIA DA SECA EM VIDAS SECAS E SOMBRA SEVERA

Bárbara Felix Correia<sup>24</sup>

Caroline Gleyce do Nascimento de Oliveira<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Graduanda em Letras – Licenciatura em Português e Espanhol pela Universidade Católica de Pernambuco. Apresentadora. E-mail: barbarafelixcorreia@hotmail.com

<sup>25</sup> Graduanda em Letras – Licenciatura em Português e Inglês pela Universidade Católica de Pernambuco. Apresentadora. E-mail: carougleyce@gmail.com

Sabe-se que o estudo do regionalismo é muito importante para entender a relação entre o homem e o meio; que a literatura tem como papel refletir artisticamente essa relação através do tempo e que a linguagem é essencial para a interação entre os seres e o lugar onde vivem. Refletir sobre essa relação entre tempo, linguagem e o ser humano ressignifica a citação de Dacanal (1982), quando afirma que “toda arte é integrante e produto das estruturas históricas da comunidade em que surge”. Sendo assim, este trabalho objetiva comparar as obras *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Sombra Severa*, de Raimundo Carrero, no viés linguístico-literário, a fim de elucidar a seca psicológica e lexical que o homem regional sofre por influência dos fatores externos em que vive. Tais influências expressam, de certa forma, as particularidades linguísticas de cada local, de acordo com Chiappini (1995). Dessa forma, o objetivo desse estudo comparativo é o íntimo das personagens, do qual surgem sutis conversações introspectivas e são plano de fundo para tramas psicológicas marcantes em ambas as obras. Para uma análise dessa natureza, vê-se necessária uma fundamentação teórica baseada não apenas em Chiappini e Dacanal, mas também em Freud (1997). Abordando a seca das palavras e das ações, as duas narrativas levam à autoconsciência e à incerteza da hostilidade que o ambiente concebe. Com forte crítica social, os livros contornam e refletem objeções vividas por famílias pobres e sertanejas, explicitando assim a atemporalidade das obras e possibilita reflexões sobre a possível polissemia da palavra seca, evidentes a partir do viés geográfico, humano e, principalmente, introspectivo. A metodologia empregada foi a bibliográfica, a fim de auxiliar na compreensão de nosso problema de pesquisa a partir de documentos publicados. Os resultados desse trabalho são de notável relevância para os estudos do regionalismo e tornam proeminentes os estudos literários sob a perspectiva da linguística e da psicanálise, possibilitando a compreensão dos aspectos culturais e antropológicos do Nordeste brasileiro.

Palavras-chave: Seca, Regionalismo, Psicanálise.

## **Introdução**

No final do XIX, as transformações sobre política e sociedade modificaram mundialmente o ponto de vista cultural da Europa. Nesse sentido, a partir da leitura de autores como Dacanal (1982) e Chiappini (1995), elaboramos este breve histórico.

No advento do século XX, o continente europeu teve um ganho incrível tanto nas indústrias, como socialmente. Assim, diversos países passaram por mudanças na qualidade de vida. Entretanto, no mesmo século, firma-se o abalo

---

<sup>26</sup> Professor Assistente I do curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco. Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Orientador. E-mail: antonio.moraes@unicap.br

da primeira guerra mundial. Com isso, Estados entram em conflitos devido à crise que foi formada, tornando-se sociedades escravizadas pelo período colonial.

Um tempo depois, no Brasil, houve ganhos importantes para um país monárquico: o título de República. Um ganho de muita valia, pois o país passou a não ser apenas uma mão de obra do sistema escravocrata.

Nos séculos XVI e XVII, os portugueses povoavam o Brasil e, muitos deles, a região litorânea do Nordeste, tornando-a a primeira zona de povoamento, uma vez que ela dava melhores condições naturais devido a sua grande riqueza: alta produção da cana-de-açúcar.

Do final do século XX até os dias atuais, a região Nordeste brasileira ficou conhecida como uma região de “êxodo rural” devido a um grande agrupamento de nordestinos aceitando deixar sua cidade natal para arriscar a vida em outros estados brasileiros. No geral, foram ao Sul e Sudeste.

A literatura regionalista é trivialmente estabelecida como um gênero voltado para conceitos de práticas sociais e símbolos pertencentes à vida moderna. *Vidas Severas* vai discorrer, a partir das obras de Raimundo Carrero e Graciliano Ramos, sobre a polissemia do homem, abordando não só o regionalismo, mas o interior dos personagens.

Compreender o regionalismo nos dias atuais nos remete a investigar sua natureza global e moderna. Regionalismo na literatura, como foco de estudo, estabelece como forma de incitação um desafio conceitual na proporção em que defronta o estudioso com indagações das mais ignescentes do conceito, da análise e da história literária.

A Literatura regionalista é trivialmente estabelecida como um gênero voltado para conceitos de práticas sociais e símbolos pertencentes a vida moderna. Toda forma artística é, por evidência, componente e peça dos alicerces históricos de um povo que sobrevém. Com isso, camufladas e transformadas, há características que acompanham tais comunidades como: características econômicas, sociais e psíquicas.

Segundo Chiappini (1995, p. 155),

A obra literária regionalista tem sido definida como “qualquer livro que, intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais” definição que alguns tentam explicar enumerando tais

peculiaridades (“costumes, crendices, superstições, Modismo”) e vinculando-as a uma área do país: “regionalismo gaúcho”, “regionalismo nordestino”, “regionalismo paulista” etc. Tomado assim amplamente, pode-se falar tanto de um regionalismo rural quanto de um regionalismo urbano. No limite, toda obra literária seria regionalista, enquanto, com maiores ou menores mediações, de modo mais ou menos explícito ou mais ou menos mascarado, expressa sem momento e lugar.

A respeito do Romance de 30, Dacanal (1982, p. 11), afirma que

Romance de 30 foi a denominação dada- não se sabe por quem -a um conjunto de obras de ficção escritas no Brasil a partir de 1928, ano da primeira edição de *A bagaceira*, de José de Américo de Almeida, o qual, como está implícito, integra o grupo de autores obviamente qualificados de romancistas de 30. Este grupo não é homogêneo nem bem definido. Dele, além do já citado José Américo de Almeida, fazem parte, sem que ninguém discorde, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Erico Verissimo, José Lins do Rego, Cyro Martins, Raquel de Queiroz, Ivan Pedro de Martins e Aureliano de Figueiredo Pinto. Como se vê, todos eles produziram obra de temática agrária e escreveram ou começaram a escrever na década de 1930, pelo que também foram chamados de regionalistas de 30 ou neo-realistas.

Sabe-se que o estudo do regionalismo é muito importante para entender a relação entre o homem e o meio, que a literatura tem como papel refletir artisticamente essa relação através do tempo e que a linguagem é essencial para a interação entre os seres e o lugar onde vivem.

Nesse sentido, refletir sobre essa relação entre tempo, linguagem e o ser humano ressignifica a citação de Dacanal (1982), que afirma que “toda arte é integrante e produto das estruturas históricas da comunidade em que surge”.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo comparar as obras *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Sombra Severa*, de Raimundo Carrero, no viés linguístico-literário, a fim de elucidar a seca psicológica e lexical que o homem regional sofre por influência dos fatores externos em que vive.

Tais influências expressam, de certa forma, as particularidades linguísticas de cada local, de acordo com Chiappini (1995). Dessa forma, o objetivo desse estudo comparativo é o íntimo das personagens, do qual surgem sutis conversações introspectivas e são plano de fundo para tramas psicológicas marcantes em ambas as obras.

Para uma análise dessa natureza, vê-se necessária uma fundamentação teórica baseada principalmente em Chiappini e Dacanal, sem deixar de fora algumas questões de psicanálise.

Abordando a seca das palavras e das ações, as duas narrativas levam à autoconsciência e à incerteza da hostilidade que o ambiente concebe. Com forte crítica social, os livros contornam e refletem objeções vividas por famílias pobres e sertanejas, explicitando assim a atemporalidade das obras e possibilita reflexões sobre a possível polissemia da palavra seca, evidentes a partir do viés geográfico, humano e, principalmente, introspectivo.

A metodologia empregada no desenvolvimento deste artigo foi a bibliográfica, conforme orientações de Triviños (2010), a fim de auxiliar na compreensão de nosso problema de pesquisa a partir de documentos publicados.

### **Vida e obras dos autores**

Nascido em dezembro de 1947 em Salgueiro, no Sertão de Pernambuco, Raimundo Carrero estudou o primário no colégio Estadual de Salgueiro e, na adolescência, transferiu-se para a Escola Salesiana no bairro do Recife em regime de internato.

Filho de um comerciante de roupas, Raimundo Carrero de Barros, e de sua mãe, Maria Gomes de Sá, Carrero é um escritor de renome em Pernambuco. Cursou Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco e foi contemplado com diversos prêmios, dentre os quais citamos o prêmio Oswald de Andrade, de 1987 de revelação como romancista no Rio Grande do Sul, e a nomeação de Personalidade Cultural pela União Brasileira de Escritores do Rio de Janeiro em 1988.

Em janeiro de 2005 ocupou a cadeira de número três na Academia Pernambucana de Letras e é membro da Academia de Artes e Letras de Pernambuco. Trabalhou no Diário de Pernambuco, onde exerceu diversos cargos.

Durante alguns anos, participou do conselho Municipal de Cultura. Foi Assessor de imprensa da fundação Joaquim Nabuco e no Departamento de

Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, orientado por Ariano Suassuna, deu sua participação no Movimento Armorial em 1970 e lecionou na Universidade Federal de Pernambuco entre os anos de 1971 e 1996.

O autor conquistou o prêmio do concurso de Literatura do Governo de Pernambuco com a novela *Sombra Severa* em 1985. A escola de Criação Literária Raimundo Carrero, fundada pelo mesmo em 1989, foi criada com objetivo de inserir os jovens na carreira literária.

Raimundo Carrero, ainda em 2005, publicou o romance *O Delicado Abismo da Loucura*, que reúne os seus três primeiros romances. O escritor, sofre um Acidente Vascular Cerebral, em 2010. Já recuperado, após dois anos, retorna à Oficina Literária na Academia Pernambucana de Letras. Publicou em 2010 o livro “*O Senhor Agora Vai Mudar de Corpo*”, onde aborda a doença e a recuperação.

Graciliano Ramos nasceu em Alagoas, cidade de Quebrângulo, no dia 27 de outubro de 1892. Foi o primeiro filho de uma família de classe média do Sertão nordestino. Não ingressou na universidade, seus estudos secundários foram cursados em Maceió e viveu parte da sua infância na cidade de Buíque, em Pernambuco e outra parte em Viçosa, Alagoas.

Graciliano Ramos, foi um escritor de grande nome e importância para o Nordeste. *Vidas Secas*, foi seu romance de maior destaque. Considerado o melhor ficcionista do Modernismo e o prosador mais importante da Segunda Fase do Modernismo. Recebeu prêmio da fundação William Faulkner, dos Estados Unidos, pela sua obra “*Vidas Secas*”.

Traduzidas para diversos países, suas obras, embora discorram sobre dilemas sociais do Nordeste brasileiro, mostram uma visão crítica das convivências humanas, que as tornam de relevância mundial. Suas produções *Vida Secas*, *São Bernardo* e *Memória do Cárcere* foram levadas para o cinema.

Sua família parte para morar em Palmeira dos Índios, Alagoas. Seu pai monta um pequeno comércio. O autor, trabalhou como revisor dos jornais *Correio* no Rio de Janeiro. Retorna a Palmeira dos Índios, onde começa a trabalhar no comércio do seu pai.

Tornou-se prefeito da cidade em 1927, mas só assumira o cargo, um ano depois. Indo morar em Maceió, assumiu a direção da imprensa Oficial e da instrução pública do estado, em 1930. Iniciou na Literatura no ano de 1933. No mesmo ano, foi acusado de participar do movimento de esquerda e em seguida preso, sofrendo humilhações passando por diversos presídios.

Em 1937, no início do ano, foi solto. Todas essas vivências que o autor sofreu, estão relatadas em seu livro Memórias do Cárcere. Livro este, publicado após sua morte. Em seguida, fixou residência no estado do Rio de Janeiro, e começa a trabalhar como Inspetor Federal de Ensino Ingressou no Partido Comunista brasileiro em 1945. Tornou-se presidente da Associação Brasileira de Escritores, viajou para países Socialistas do Leste Europeu. Em 20 de março de 1953, Graciliano Ramos faleceu no Rio de Janeiro.

### **A intertextualidade: Vidas Secas e Sombra Severa**

Ambos os livros estudados abordam não só a região nordestina, como as questões sociais, morais, políticas e introspectivas do homem.

Em sombra severa, de Raimundo Carrero, o autor aborda numa releitura da crença de Caim e Abel, a culpa. Um dos personagens, comete atos que o leva a pensamentos internos deixando o mesmo em conflito diário até a loucura.

O autor, por ser bastante religioso, põe em sua narrativa, nomes e situações relacionados com a bíblia. Sombra Severa, foi inscrito em 1984 e é o quarto livro do autor.

Raimundo Carrero produz um texto que aborda a traição, a culpa e principalmente, a questão de famílias que vivem em transtornos. Uma vez que, uma família da área rural ou urbana sem alicerce e estrutura, será findada a conflitos. Ao decorrer do texto, acontecem cenas marcantes do livro. Estupro, mortes, casamento e uma vida de prisão interna. Uma trama com vários personagens, entre eles: Judas e Abel, apaixonados por uma mesma mulher, Dina.

Abel, o primogênito, rouba a moça da casa dos pais e a leva para morar na velha casa da fazenda, onde também mora seu irmão Judas. Os irmãos de Dina, os Florêncio, obrigam que haja o casamento de Dina.



A narrativa também é constituída pelos pais de Judas e Abel, que representam uma sociedade que não quer enxergar os erros, pois os mesmos nunca tentaram ajudar seu filho Judas. Era mais fácil depositar todo o seu esforço no melhor, seu irmão Abel. Teodoro é o padrinho de Abel, que o traz um carneirinho de presente. Presente esse que gera introspectivamente o princípio do conflito entre irmãos. Sara, mãe de Dina, é citada como espelho para filha, pois, como a mãe que fugiu de casa nova, Dina segue seus passos.

Trata-se de uma narrativa linear, embora os pensamentos de Judas os levem ao passado e presente. Porém, esse episódio não interfere na linearidade do enredo.

Por sua vez, o romance *Vidas Secas*, publicado em 1938, consegue com virtude abordar em sua narrativa tudo que acontecia na época. Graciliano Ramos é o principal ficcionista da Literatura brasileira na década de 1930, caracterizando-se pela temática social.

Em sua narrativa, ele conta a história de uma família que vive uma das piores secas e que, em busca do melhor, parte do lugar que vivem. Ao acharem uma casa abandonada, ficam até a passagem da seca e a chegada do dono da casa que os expulsam e eles tendem a sair procurando outra forma de viver melhor.

Uma família formada por quatro pessoas e um bicho de estimação. Fabiano homem humilde e trabalhador, senhor de poucas palavras, Sinhá Vitória, esposa resignada e fiel, o Menino mais novo e o Menino mais velho, crianças inocentes, representantes do anonimato social, e a cachorra Baleia, animal que é personificado por motivos da dura realidade que vivem Fabiano e sua família.

Dessa maneira, os personagens Judas e Fabiano vivem não só o regionalismo, a questão familiar, a culpa, o medo, mas principalmente seu interior. Fabiano sempre calado tentando viver e dá o melhor para sua família. O mesmo sente medo, sente culpa por deixar a família viver aquela situação tão miserável. Situação essa que nos remete aos dias atuais. Judas, sempre calado, tentando resolver os problemas. Problemas esse, que pioravam com suas tentativas de resolve-los.

Os dois personagens têm vidas severas, secas, sem perspectivas. Os mesmos até tentam mudar esse ciclo, mas as questões morais e sociais

impedem. Tão parecidos na aridez da fala, a vida no sertão, uma prisão particular no silêncio no interior dos personagens.

### **O regionalismo em suas características e perspectivas**

O regionalismo é visto como um fator decisivo de autonomia literária e importante contrapeso realista, uma vez que implicava esforço pessoal de estilização e grande quota de observação, traçado que é comparado ao indianismo e ao romance urbano nas suas mais amplas possibilidades de canalizar a influência de modelos europeus (ARAÚJO, 2008, p. 122).

Entende-se que o regionalismo é uma tendência que desperta um forte desejo de trabalhar as questões de bairrismos e pitoresco. O regionalismo tem um forte legado na Literatura brasileira. Uma segunda finalidade da Literatura regionalista, são as utilizações das características do passado como forma de denunciar as falhas no presente.

Dando início aos estudos do regionalismo, temos grandes nomes com precursores desse período. Obras de Gonçalves Dias, José de Alencar e Bernardo Guimarães. Mais tarde, ingressando na mesma escola literária, temos: Alfredo d'Escagnole Taunay, Franklin Távora, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo e Guimarães Rosa.

O regionalismo é partidário ao seguimento de formação da história literária brasileira. Por tanto, torna-se, instrumento para um viés entre o regional, a crítica social e uma investigação psicológica do indivíduo nativista. Nesse período de 1929, o Brasil estava passando por uma forte crise social e política. Crise essa, que refletiu e influenciou os novos literários daquela época, trazendo uma nova estética com temas humanos, sócias e psicológicos do país. Utilizando de uma linguagem popular, regional e coloquial.

Essa situação, tronou-se, força e foco para os escritores regionalistas. Assim, os mesmos produziram de forma inteligente e crítica, o que estavam vivendo. José H. Dacanal (1982, p. 10) afirma em O Romance de 30: "O importante é que ele identifica um fato claramente constatável na evolução da ficção brasileira: nunca antes em período de tempo tão curto tantos autores haviam escrito tantas obras tão próximas entre si".

Porém, o regionalismo é visto de forma marginalizada e ultrapassada na Literatura. Chiappini (1995) desconsidera esse conceito, deixando claro é contra a essa afirmação.

Com a modernização das técnicas agrícolas, o êxodo rural, o desenvolvimento das cidades e de uma literatura urbana, o regionalismo tem sido visto como ultrapassado, retrógrado, localismo estreito e reacionário tanto no ponto de vista estético quanto do ideológico. Essa crítica esquece, no entanto, que ele é um fenômeno eminentemente moderno e universal, contrapondo necessário da urbanização e da modernização do campo e da cidade sob o capitalismo. Por isso, continua a existir e a dar frutos como uma corrente temático- formal contraditória onde têm lugar os reacionários e os progressistas, os nostálgicos, os xenófobos, mas também os inconformados com a divisão injusta do mundo entre ricos e pobres. Uma corrente que deu origem a grandes obras, como as de Faulkner, Verga Rulfo, Carpentier Arguedas e Guimarães Rosa. (CHIAPPINI, 1995, p. 156)

Partindo desse ponto, abordando a intertextualidade dos livros *Sombra Severa* e *Vidas Secas*, ambas as obras são de suma importância, pois trazem toda a temática de estudo do regionalismo e seus focos principais: peculiaridades de uma determinada época e região, o meio social em que o homem vive e a psique do mesmo.

### **Polissemia da seca: um olhar a partir da psicanálise**

*Vidas Secas* e *Sombra Severa* são obras atemporais e riquíssimas da literatura nacional. Atemporais porque suas tramas vão afrente de seu tempo e trazem consigo conflitos humanos não resolvidos por entre as gerações. E sua riqueza está no fato de que elas carregam a cultura de toda uma região do país e perpetuam nos leitores a imagem de que o sertão é, além de qualquer outra coisa, vivo.

Ambas as obras se passam no sertão nordestino, o que ajuda a entender o pensamento de Marx, que afirma que “o homem é produto do meio em que vive”.

O sertão do século XX, pano de fundo das duas histórias, foi palco de secas devastadoras e se tornou um cenário desafiador para a sobrevivência humana. Como resultado, os próprios indivíduos demonstram certo

comportamento árido, enquanto tramas se desenrolam por entre alguma gota de humanidade entre os viventes.

Trata-se de uma escassez completa – de vocabulário, de água, de afeto. É uma seca geográfica e introspectiva, que já mostra seus sinais ainda nas infâncias de alguns dos personagens.

Quanto às questões da infância, segundo Jung (1989), Freud traz como contribuição à psicanálise a noção de que o desenvolvimento psicossocial de uma pessoa começa nos primeiros anos de sua vida por meio de fases. As formas como as necessidades de cada fase são satisfeitas são um indicador de como a criança é, se comporta com os outros e também como crescerá. Uma fase se desenvolve a partir da anterior.

Dessa forma, um personagem em especial que pode ser usado como exemplo é Judas, de *Sombra Severa*, que durante os *flashbacks* temporais do livro demonstrava ser uma criança psicologicamente perturbada, instável e com sérios problemas de interação social, denotando uma imensa inveja do irmão mais velho.

Outro exemplo que pode ser abordado são os filhos de Fabiano, que em *Vidas Secas*, também tiveram uma infância conturbada, gerando problemas de interação social, descritos no livro. Um fato curioso, ainda sobre os filhos de Fabiano, é a personalidade distinta que um tem do outro. Enquanto o menino mais velho sonha em ser boiadeiro como o pai, o menino mais novo deseja aprender palavras, visto que vive num ambiente seco em todos os aspectos, inclusive o lexical.

Como consequência dessa infância conturbada, pode-se observar, por exemplo, certo descontrole do personagem Judas, citado anteriormente, que não tem equilíbrio na sua balança do Id X Superego, levando a um Ego extremamente impulsivo que comete atos absurdos, como homicídio, por exemplo – ratificando os conceitos relatados por Jung (1989) a respeito da psicanálise.

Assim como na infância teve a capacidade de matar um animal que o irmão ganhara de presente simplesmente por inveja, na vida adulta, o Id se mostra mais forte e desenfreado, levando Judas a estuprar a cunhada e assassinar o próprio irmão.

Por outro lado, em *Vidas Secas*, é perceptível como o casal protagonista se permite ser regido pelo Superego. Sinhá Vitória se mostra em vários momentos uma mulher conformada que não mostra nenhuma atitude perceptível para mudar a forma como era tratada e como se tratava. Tinha desejos, que se frustravam em muitos pensamentos e poucas palavras.

Não se pode julgar Sinhá Vitória por frear seus desejos, assim como de certa forma não se pode julgar Judas por seus instintos. As personagens são resultado inconsciente de fatores histórico-geográficos que, com veracidade, reiteram o argumento de Karl Marx, de que o homem é afetado direta e indiretamente pelo meio em que vive.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, H. H. de. A tradição do regionalismo na literatura brasileira: do pitoresco à realização inventada. **Revista letras**, Curitiba, n. 74, p. 119-132, Jan./Abr. 2008. Editora UFPR.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 15. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

CARRERO, R. **Sombra severa**. Rio de Janeiro: FUNDARPE, 1986.

CHIAPPINI, L. Do beco ao belo: Dez teses sobre o regionalismo na literatura. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995.

DACANAL, J. H. **O romance de 30**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1982.

JUNG, C. G. **Freud e a psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 1989.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 74ª edição. São Paulo: Record, 1998.

### **A LITERATURA DAS MULHERES: APRESENTAÇÃO DE *EL PAÍS DE LAS MUJERES* COMO UM ROMANCE DE TESE FEMINISTA.**

Bruna Bechlin<sup>27</sup>

É sempre necessário enfatizar o caráter resistente da literatura produzida por mulheres: a possibilidade da criação de realidades diferentes das propostas pelo universo literário machista. As novas e diversas possibilidades de ler, entender o mundo e interagir com a sociedade, oferecidas às leitoras, são apenas alguns dos benefícios de romper com as bases opressoras sustentadas

---

<sup>27</sup> Mestra em Estudos Literários e Culturais. UC-PT E-mail: [bbechlin@gmail.com](mailto:bbechlin@gmail.com)

pelo patriarcado, reproduzidas até pela literatura. A arte é uma forma de expressão e, muitas vezes, defende uma posição (política, ética, moral...) de quem a produziu. Na literatura, essa característica pode ser tão presente que foi “criado” um gênero (o *roman à thèse*) identificado, principalmente, pela necessidade de convencer o leitor a tomar uma posição frente a determinados dilemas. Essa introdução ao romance de tese é importante, tanto porque o objeto dessa comunicação, o romance *El país de las mujeres* (2010), de Gioconda Belli, é apresentado como parte desse gênero, quanto porque apresentar este romance, de alguma forma, significa ir ao encontro da realização de sua ideologia. Ao ser caracterizado como romance de tese, entende-se que há uma posição defendida pela autora, que se verifica pela existência de uma tese, que pode ser considerada feminista. A literatura feminista e o próprio feminismo, principalmente sua vertente ginocêntrica, são outros dois conceitos importantes para a análise desse romance e para uma possível definição deste como romance de tese feminista. Seguindo essa breve apresentação de conceitos, é exposta uma análise do romance que tem como objetivo descobrir se a tese: “a valorização da feminilidade socialmente construída e sua reprodução são importantes para que existam relações sociais mais equitativas”, encontrada no início do romance, é suficiente para defini-lo como romance de tese feminista.

**Palavras-chave:** Romance de tese, Literatura feminista, Gioconda Belli.

## **Introdução**

Há aproximadamente dois anos, finalizando o mestrado em estudos literários e culturais, tive um grande bloqueio durante a defesa da minha pesquisa e, apesar de ter as respostas para as questões colocadas pelo júri, não consegui responder a todas as perguntas com a devida propriedade. Assim, para expulsar os fantasmas do passado e valorizar o trabalho realizado (e então, quem sabe, ter a aprovação dos fantasmas do futuro), acredito na importância desta divulgação, a modo de possibilitar a existência de outras apreciações.

A pesquisa sobre a qual se baseia este ensaio tem como intenção a apresentação do romance *El país de las mujeres* (2010), de Gioconda Belli, como um romance de tese feminista.

Para defender nossa escolha, iniciamos uma discussão sobre conceitos como o romance de tese, a literatura feminista e o feminismo. Abordar esses conceitos é importante tanto para que sejam entendidos os motivos para colocarmos o romance dentro deste (sub) gênero literário, quanto para que se perceba o que o torna um possível representante da (ou do que pode abranger a) literatura feminista.

Após esse “monólogo” sobre os conceitos, apresentaremos uma parte do romance, que expliquem as escolhas destas definições<sup>28</sup>.

Se, ao terminar de ler este ensaio, a leitora<sup>29</sup> se inclinar à busca pela transformação das relações sociais, a fim de lutar por uma sociedade mais justa e equitativa, sobretudo em relação às diferenças sexuais<sup>30</sup>; ou se interessar pela literatura feminista, pela produção textual de mulheres e pelos temas socialmente definidos como femininos; ou, ainda, se a leitora sentir uma curiosidade em relação à obra apresentada, sobre Gioconda Belli e sua história e pelas outras produções dessa escritora, acreditaremos no encerramento – e provável (re) começo – de um ciclo que tem como marco a resistência das mulheres escritoras, afinal, escrevendo nós resistimos e defendemos nossa existência numa área que até pouco tempo era dominada pelos homens.

#### **“Multitarefa” (como as mulheres): Três conceitos em um capítulo.**

Nossas considerações sobre o romance de tese surgem, principalmente, a partir das proposições da crítica literária Susan Rubin Suleiman no livro *Authoritarian Fictions: the ideological novel as a literary genre* (1993). Suleiman afirma que o romance de tese é um gênero escrito no modo realista (ou seja, esteticamente, é verossímil e tende a representação), que apresenta, essencialmente, uma intenção didática, que demonstre a validade de uma ideologia política, filosófica ou religiosa (Suleiman, 1993: 7).

Suleiman afirma também que, dependendo da percepção da leitora, toda obra ficcional pode ser lida como uma tese, pela possibilidade de se extrair alguma “moral” (Suleiman, 1993:8). Massaud Moisés (1999: 460) é outro literário que corrobora com essa afirmação; é com base em seus apontamentos que podemos afirmar que todas as obras literárias podem ser apresentadas como uma “defesa” de um ponto de vista, um posicionamento subjetivo em relação ao mundo (*apud* Bechlin, 2016: 11). Para diferenciar o romance de tese de

---

<sup>28</sup> Neste artigo, apresentaremos apenas os conceitos usados para a análise da obra e somente uma parte do romance, dado o espaço disponível. Para a contextualização da obra, da autora e para a análise completa do romance indicamos outros trabalhos nas referências bibliográficas.

<sup>29</sup> Por convenção, usa-se o masculino como “neutro”. Aqui, nós optamos pelo “feminino neutro”.

<sup>30</sup> Para nós o conceito de sexo é utilizado como construção social e materialidade corporal. Para mais discussões sobre a diferença entre sexo/gênero indicamos a dissertação de mestrado de Alice de Barros Gabriel (2009): “A casa da diferença: Feminismo e diferença sexual na filosofia de Luce Irigaray”.

outros gêneros literários realistas que não buscam comprovar a validade de uma ideologia, Suleiman apresenta alguns traços específicos do *roman à thèse*, dos quais o mais evidente é que este gênero, autoritário por princípio, de maneira inequívoca, insistente e consistente, formula e busca ilustrar uma tese cuja interpretação deve ser precisa, estável e única, não suportando leituras variáveis (Suleiman, 1993:10).

A autora apresenta outras características, percebidas no romance analisado, como a utilização de uma demonstração, para persuadir a leitora a fazer algo em relação a tese apresentada: quanto mais um leitor é convencido a modificar suas ações, mais efetiva é tal demonstração (Suleiman, 1993: 53). As histórias, ainda que inventadas, devem demonstrar acontecimentos pertinentes à vida real da leitora e pedem uma interpretação (repetimos: inequívoca) que resulte em uma “regra de ação” aplicável à vida real, mesmo que seja apenas em potencial (Suleiman, 1993: 53). Tais interpretação e regra de ação devem ser explicitadas por um/a narrador/a e a criação dessa regra deve fazer referência aos princípios existentes no mundo real, sendo possível somente num contexto onde sejam identificadas as diferenças entre o certo e o errado, estabelecendo a necessidade de uma escolha dentro desse sistema dualístico (Suleiman, 1993: 53-54, 56).

Redundante, como o começo desse capítulo, para Suleiman, também o é a retórica do romance de tese. Esse artifício é importante para reduzir a quantidade de informação transmitida e aumentar a exatidão da compreensão da mensagem. Entretanto, essa interpretação não aparece de repente, mas aos poucos – e permanece intacta e imutável após ser alcançada. Ou seja, quanto mais avança numa narrativa “de tese”, mais a leitora percebe a redundância que transforma em um, seus vários significados possíveis (Suleiman, 1993: 55-56).

Com uma estética de representação e verossimilhança, o romance de tese, pode ser considerado um “subgênero” abrangido pelo gênero realista. Essa é uma escolha teórica que possibilita diferenciá-lo de outras obras retóricas inverossímeis – religiosas, por exemplo (Suleiman, 1993: 11). De acordo com a autora, o romance de tese pode ser relacionado ao romance realista por compartilharem algumas características, como a observação da realidade. Para



melhor entendermos essa possível relação, buscamos as palavras de Suleiman:

Founded on an aesthetic of verisimilitude and representation, the realist novel places in the foreground, and follows the destinies of fictional characters, who are presented as “real”, and whose life unfolds in a context (a physical and historical setting) that corresponds, at least virtually, to the everyday experiences of readers who are contemporaries of the author (Suleiman, 1993: 12).

A maior crítica ao *roman à thèse* se detém no possível equívoco de se distanciar da realidade ao buscar provar uma tese por meio de uma demonstração: o romance de tese pode “se perder” e apresentar ideias distorcidas, fabricadas pelo desejo de alcançar a demonstração imaginada (Suleiman, 1993: 4).

Outra crítica a este gênero, é que suas obras se parecem muito com propaganda, logo, perdem sua qualidade artística. Podemos entender que Emile Zola também o distanciamento do romance de tese de sua classificação como arte ao produzir o *Romance Experimental* (1880). De acordo com Zola, o autor experimental buscava provar uma tese a partir de uma experiência apresentada por um romance, desta forma a observação e experimentação estariam acima da imaginação e criação (Zola, 1880). Fazemos esta relação entre o romance experimental e o romance de tese porque os dois gêneros podem ser considerados de menor qualidade artística.

Trazendo essas considerações para o romance que analisamos, entendemos que *El país de las mujeres* se adequa a classificação como romance de tese, principalmente, pela narrativa redundante que oferece uma interpretação singular de uma tese e pela intenção didática da autora pela defesa da validação da corrente ginocêntrica do feminismo – que aprofundaremos nos próximos parágrafos. Mas, também porque existe um paralelo entre o romance analisado, o romance realista (por apresentar personagens e o enredo verossímeis) e, ainda, o romance experimental (a busca para provar uma tese a partir da literatura, que leva a uma possível classificação como literatura de menor qualidade), porque essas são algumas das considerações sobre o *roman à thèse*, de acordo com Suleiman (1993: 3).

Os outros dois assuntos importantes para nossa classificação de *El país de las mujeres* como romance de tese feminista envolvem a discussão de dois

conceitos bastante amplos<sup>31</sup>: a literatura feminista – a escrita feminina, a crítica literária produzida por mulheres, etc. e a vertente feminista entendida como ginocentrismo<sup>32</sup>, porque corresponde ao conjunto de ideias feministas defendido por Belli na configuração do romance.

Para apresentarmos as discussões sobre a literatura feminista, nos baseamos nas obras de algumas autoras, como Sara Mills e Lynne Pearce, Maggie Humm, Maaïke Meijer, entre outras. A partir da leitura de Mills e Pearce, entendemos que textos escritos por homens são sexistas, porque correspondem ao sistema falocêntrico<sup>33</sup>, que é a base de opressão física, psicológica e, ainda, textual das mulheres (Mills e Pearce, 1996: 2-3 *apud* Bechlin, 2016: 14).

Percebemos, de acordo com essas autoras, que a literatura feminista pode ser dividida em três fases que tiveram um princípio cronológico, mas desde o final da década de 70 apresentam trabalhos dirigidos nas três simultaneamente (Meijer, 1993: 28; Mills e Pearce, 1996:5 *apud* Bechlin, 2016: 16). Na PRIMEIRA fase da literatura feminista (chamada “feminina”) a crítica feminista propõe a revisão do cânone, a primeira ruptura com a tradição literária masculina (Humm, 2004: 47). Nesse momento, a crítica literária feminista ficou gravada pela busca dos motivos da ausência de mulheres no cânone, pelo questionamento das diferenças da produção textual feita por homens e mulheres, da dificuldade de escrever como mulher (é muito mais difícil para elas terem espaço e tempo para escrever – e lutarem para serem escritoras<sup>34</sup>) e o questionamento da imagem das personagens femininas (carregadas de estereótipos como “histeria” e “passividade” que eram atribuídas apenas às mulheres) e da escrita sexista<sup>35</sup> nas obras produzidas por homens (Humm, 2004: 47. Mills e Pearce, 1996: 3 *apud* Bechlin, 2016: 14).

---

<sup>31</sup>As apreciações desses conceitos serão limitadas neste ensaio, então, para maiores discussões sugerimos a consulta dos títulos apresentados na bibliografia

<sup>32</sup> Ginocentrismo é uma vertente feminista que acredita na importância da diferença entre os sexos, mas sem se apoiar no sistema binário, que a coloca em pólos opostos. O ginocentrismo se preocupa com o fim da hierarquia entre as diferenças sexuais, essa vertente é defendida por Iris M. Young, Audre Lorde, Jane Addams, entre outras (Hackett e Haslanger, 2006: 174-219 *apud* Bechlin, 2016: 18).

<sup>33</sup> De acordo com Derrida, o discurso dominado pelo homem.

<sup>34</sup> Sobre esse tema indicamos a leitura de Virgínia Woolf, 1929, “A room of one’s own”.

<sup>35</sup> Mary Ellmann, Arlyn Diamond e Lee Edward, 1977, *The authority of experience*.

Na segunda fase, que começou nos anos 70, a crítica literária feminista passou a se preocupar com o estudo dos textos produzidos por mulheres e de temas relacionados ao feminino, com o objetivo de construir um cânone feminino, a partir da reescrita da história literária – é a fase chamada ginocrítica<sup>36</sup>, o afastamento completo da tradição masculina e a ruptura com as conformações que as mulheres suportam se desejam (tentar) entrar no cânone masculino (Amaral e Macedo, 2005: 26-27 *apud* Bechlin, 2016: 15).

Nesta fase as mulheres perceberam que revisar a literatura masculina e estudar as obras produzidas por homens – ou seja, o que se fazia na primeira fase – não era suficiente para desafiar o cânone. Logo, além de trabalharem com escritoras já renomadas, passaram a se concentrar na recuperação de outras menos reconhecidas. Assim, foi possível mostrar que existia uma tradição literária feminina, ignorada pela literatura tradicional, formada por comunidades importantes de mulheres que trocavam entre si correspondências, manuscritos e críticas de suas obras (Mills e Pearce, 1996: 3-4 *apud* Bechlin, 2016: 15).

A última característica que apontamos dessa fase é a preocupação com a busca de uma forma de escrever feminina. Showalter questiona se existem (e quais os motivos das possíveis) diferenças na escrita de mulheres e homens<sup>37</sup> (Mills e Pearce, 1996: 3-4 *apud* Bechlin, 2016: 15).

Para Maggie Humm (2004), uma das conquistas dessa fase foi confirmar que, além de compilar textos importantes, a literatura está intimamente composta por ideologias sociais e sexuais:

Feminist criticism proved firstly that literature was not simply a collection of great texts but was deeply structured by social/sexual ideologies, and secondly that certain preoccupations and techniques predominate in women's writing in relation to those social structures (Humm, 2004: 49).

A terceira fase (cujo foco está na linguagem e é definida pelas críticas feministas francesas como *écriture féminine*) traz o reconhecimento de uma estética feminina, ou seja, um estilo feminino, igualmente disponível a homens

---

<sup>36</sup> Elaine Showalter é uma das críticas literárias representantes dessa fase.

<sup>37</sup> Ver também: Gilbert e Gulbar (1979); Meijer (1993).

e mulheres, descoberto nas abstenções, nas rupturas e na “*jouissance*”<sup>38</sup> da escrita modernista (Humm, 2004: 50).

A *écriture féminine* é um novo estilo de escrita desde o corpo: não era determinada somente por ideologias sociais e culturais, mas também pela materialidade do corpo “feminino”, que é uma metáfora da força subversiva da linguagem (Meijer, 1993: 32-33 *apud* Bechlin, 2016: 16). Julia Kristeva, citada por Mills e Pearce, afirma que o sistema falocêntrico reprime o feminino (Mills e Pearce, 1996:5 *apud* Bechlin, 2016: 16), logo, a estética feminina busca (de maneira utópica) revelar o que não está escrito, o Outro feminino: “French feminists’ determination to break through patriarchal critical practices by creating new forms of writing/thinking” (Humm, 2004: 50).

Nesta fase também se iniciam os questionamentos sobre as diferenças entre produções feitas por mulheres de grupos diferentes (negras e lésbicas, por exemplo).

O conceito de literatura feminista é extenso e não pudemos descrever todas as ramificações e problemáticas suscitadas pelo tema no âmbito da dissertação de mestrado realizada. Contudo, a partir dessas leituras conseguimos apresentar uma definição “nossa”: entendemos que a literatura feminista busca interferir intencionalmente nas relações de poder entre os sexos, combatendo o discurso patriarcal dominante.

Unindo os dois conceitos trabalhados, uma obra será caracterizada como romance de tese feminista se confrontar o que a leitora entende sobre a sociedade a respeito de representações e relações dos sexos, resultando numa interpretação inequívoca sobre o assunto e na adoção de um posicionamento que enfrente o discurso falocêntrico (Bechlin, 2016: 17).

Por fim, trabalhamos com o conceito de feminismo, buscando uma definição para a vertente ginocêntrica, porque acreditamos que seja a corrente utilizada pela autora como proposição da tese do romance analisado. Os feminismos são diversos, tal como suas sujeitas, então a discussão sobre esse assunto aparece limitada tanto na dissertação apresentada, quanto neste ensaio. Contudo, é possível distinguir pautas convergentes defendidas por muitas

---

<sup>38</sup> “*Jouissance* é uma espécie de tendência rebelde, dissidente, que busca a felicidade suprema, um id deixado sem supervisão paterna, livre para fazer o que quiser, sem interferência do ego ou do superego” (Trombley, 2014: 211).

correntes feministas, que visam a emancipação física, social e psicológica feminina – discussões sobre a maternidade compulsória, o combate à violência sexual machista e ao preconceito, a luta por melhores oportunidades de emprego, pelo direito a uma sexualidade que escape a heteronormatividade e livre (o que significa exercer o direito de dizer não) e questionamentos sobre o público e privado, por exemplos.

A partir da pesquisa realizada, entendemos que há uma vertente feminista que busca alcançar a igualdade entre os sexos (o feminismo humanista bem representado por Simone de Beauvoir<sup>39</sup>), que, basicamente, entende o masculino como humano – de acordo com o sistema binário, no qual o “Eu” é o masculino, positivo, cultural e o “Outro” é o feminino, negativo, natural<sup>40</sup> – então, para se alcançar o “nível da humanidade masculina” é necessário buscar a igualdade, sobretudo, lutar pela participação das mulheres nas instituições dominadas por homens (Young, 1985: 173-175).

A vertente ginocêntrica critica esse posicionamento<sup>41</sup>, porque ter simplesmente os mesmos direitos que os homens, pode resultar no apagamento das diferenças sexuais e trazer um silenciamento ainda maior das mulheres e de seus direitos (Young, 1985). O ginocentrismo propõe a destruição da dicotomia entre natureza e cultura, proposto pelo binarismo falocêntrico (apontado superficialmente no parágrafo anterior), que impede que a relação que pode existir entre mulheres e natureza seja positiva do ponto de vista social.

O ginocentrismo defende que somente valorizando as diferenças construídas socialmente como feminilidade é que se alcançará o fim das opressões contra as mulheres. Ao valorizar as características determinadas socialmente como femininas, estas seriam igualmente reproduzidas por homens, porque tais características carregam valores mais positivos para a sociedade: “Gynocentric feminism finds in women’s bodies and traditionally feminine activity the source of more positive values” (Young, 1985: 176). A vertente ginocêntrica entende que a opressão que sofrem as mulheres é motivada mais pela desvalorização das atividades consideradas “femininas” pela sociedade patriarcal, machista e falocêntrica, que pela aversão a presença de mulheres nas áreas

---

<sup>39</sup> Beauvoir, Simone de, 1970. *O Segundo sexo*.

<sup>40</sup> Hackett e Haslanger, 2006. *Theorizing feminisms*.

<sup>41</sup> Sobre a importância da diferença sexual para o feminismo ver: Modleski, Tania, 1991. *Feminism without women*.

“masculinas” (Young, 1985: 177). Resumidamente, o ginocentrismo defende que uma sociedade mais justa somente será alcançada a partir da reestruturação das relações sociais, tendo em vista a união de valores masculinos (pensamento abstrato, individualismo...) aos dirigidos à comunidade, considerados femininos (Young, 1985: 179).

Além de entender que o que é construído socialmente como feminilidade carrega valores necessários para a promoção de uma sociedade melhor, a vertente ginocêntrica aponta que a relação entre feminilidade e fraqueza e dependência só existe considerando determinadas classes e raças dessas mulheres, afinal, a feminilidade de algumas mulheres não as impede (nunca as impediu) de frequentar espaços masculinos, de serem fortes física e psicologicamente, de realizarem atividades que confrontavam suas características femininas: “to survive blackwomen typically learned to be tough, physically strong, clever, but usually also warm sexy and nurturant” (Young, 1985: 177).

O erotismo é uma das qualidades femininas defendidas pelo ginocentrismo. De acordo com Audre Lorde, para o patriarcado se perpetuar, precisou corromper o erotismo, que é uma fonte de poder fundamental das mulheres – entretanto, o sistema exige que ele seja utilizado a serviço dos homens (Lorde, 1978: 54). Ou seja, Lorde afirma que o sistema machista e patriarcal nos ensina que devemos evitar o erotismo, porque é uma artimanha desprezível – as mulheres que utilizam esse poder para conquistar espaços na sociedade não têm honra, de acordo com esse sistema – nos faz acreditar que o erotismo é uma falha, um vício (Lorde, 1978: 54). Entretanto, essa força feminina se constrói fora da compreensão masculina de poder, então, ao contrário do que os homens tentam nos convencer, é valorizando o erotismo que as mulheres conseguirão unir a energia necessária para transformar a sociedade para o fim das opressões de gênero (Lorde, 1978: 59).

O mais importante sobre o erotismo, destaca Audre Lorde, é que é uma característica que nos faz nos sentirmos completas ao experimentar tal força:

The erotic is a measure between the beginnings of our sense of self and the chaos of our strongest feelings. It is an internal sense of satisfaction to which, once we have experienced it, we know we can aspire. For having experienced the fullness of this

depth of feeling and recognizing its power, in honor and self-respect we can require no less of ourselves (Lorde, 1978: 54).

Como mulheres, pesquisadoras, professoras, etc. nós experimentamos esse poder quando nos sentimos completas, felizes ao realizar diversas atividades relacionadas ao que acreditamos. Esse sentimento é uma satisfação que preenche nosso corpo e nos dá força para continuar a buscá-lo.

Acreditamos que essas características da vertente ginocêntrica são mais presentes no romance de Gioconda Belli, que possíveis traços de outras vertentes feministas. Apresentaremos, por fim, uma parte da análise do romance trabalhado na dissertação, para demonstrar nossa hipótese de que, de acordo com os conceitos apresentados, essa obra pode ser considerada um romance de tese e feminista.

### **Uma visita a Faguas, um país governado apenas por mulheres**

O romance *El país de las mujeres* conta a história de uma mulher, Viviana Sansón, que após um trauma resolveu transformar sua vida. Com apoio de suas amigas, decidiu se candidatar à presidência e não somente foi eleita – ela e todo o partido – como conseguiu transformar Faguas<sup>42</sup> o país fictício onde vive, em um lugar com mais justiça social, sobretudo, pela valorização das mulheres e de suas qualidades (Bechlin, 2016: 46-47).

Esta obra é narrada tanto no passado, a partir de flashbacks vividos pela protagonista, que é observadora de sua própria vida, quanto no presente, desde vários pontos de vista de outras personagens. Esses flashbacks servem para apresentar os argumentos de defesa e crítica à tese que o romance busca demonstrar. O romance também possui uma narrativa não linear, sofre várias rupturas utilizadas para a apresentação de “documentos históricos”, fazendo do enredo um campo de batalha entre as posições ideológicas favoráveis e contrárias à tese ilustrada.

Além dessa variedade de perspectivas apresentadas – mais um instrumento do romance de tese – a trama busca desenvolver um possível quebra-cabeças policial, pelo qual a leitora deve descobrir o que faz parte de uma narrativa do

---

<sup>42</sup> Faguas é um país inventado pela autora onde ela pode expressar seus posicionamentos políticos e ideológicos, para saber sugerimos o primeiro romance da autora *La mujer habitada*, de 1988.

passado ou do presente e relacionar as informações a fim de descobrir quem é responsável por cada acontecimento (Bechlin, 2016: 49-50).

A partir dessa rápida introdução esperamos que seja possível compreender a obra, ainda que superficialmente. Seguimos com a apresentação da análise de um trecho do início do romance – sobre a criação do partido: não bastava que as mulheres participassem da política, era necessário reestruturar todo o sistema que guiava o país, para que as mulheres tivessem mais (e melhores) oportunidades nas suas vidas. E tais realizações dependiam de um partido com posicionamentos diferentes dos partidos tradicionais existentes.

Viviana e suas companheiras de partido<sup>43</sup> começaram a idealizar um mundo mais justo para as mulheres, algo que só poderia acontecer a partir de uma grande mudança dos valores da sociedade, muito mais que a ocupação dos espaços de poder por mulheres. A protagonista afirma que não é novidade as mulheres ocuparem o poder, entretanto é mantido um poder masculino. Ela então sugere que deveria existir uma transformação na própria estrutura do poder. O poder deveria prestigiar as qualidades femininas, pelas quais as mulheres são desvalorizadas, como características necessárias para alguém se responsabilizar por qualquer país. A protagonista continua defendendo a diferença entre os sexos, fazendo do feminismo ginocêntrico a base da tese defendida no romance

...ao invés de demonstrar que somos tão “homens” como qualquer macho e por isso aptas para governar, damos ênfase ao feminino, isso que normalmente oculta-se, como se fosse uma falha de mulheres que aspiram o poder: a sensibilidade, a emotividade (Belli, 2010: 101. Tradução nossa).

A partir desse posicionamento da personagem é possível questionar sobre de que maneira um “poder feminino” transformaria a sociedade. O romance mostra que a intenção da protagonista é extinguir o sistema machista-patriarcal a partir da valorização do que esse próprio sistema caracteriza como feminino. Como uma das principais características femininas é a sensibilidade, a personagem também defende que mulheres poderiam fazer uma política mais justa e equitativa porque usando a inteligência emocional é possível perceber as necessidades dos outros.

---

<sup>43</sup> O Partido da Esquerda Erótica (*PIE*, em espanhol) tem esse nome para provocar a população, mas também para mostrar que uma mudança só acontece quando as pessoas se posicionarem e caminharem por seus objetivos: <http://www.partidoizquierdaerotica.com/about/>



Também é importante perceber que as personagens defendem que essas características femininas, como o cuidado, não devem ser restritas às esferas privadas, mas devem ser difundidas a todos. Logo, as mulheres, como detentoras desses talentos, devem servir como exemplos para os homens. Dessa forma, o lugar social da mulher também é transformado. A feminilidade é colocada em primeiro plano e difundida em todas as esferas sociais.

Acreditamos que esse é um romance de tese feminista porque a partir do ginocentrismo, a experiência realizada em Faguas pelo partido consegue demonstrar que a valorização e a democratização da feminilidade, pode ser um ato revolucionário, para o bem comum. O resultado dessas transformações no romance é que as mulheres deixaram de se perceber como pessoas de menor importância, as mulheres de Faguas começaram a entender que suas qualidades eram mais que positivas, eram necessárias para a manutenção de uma sociedade saudável em todos os aspectos.

### **Escrever é (im) preciso e imprescindível**

Há muito tempo as mulheres começaram a perceber como suas histórias são contadas de maneiras distorcidas pelos homens. Todo espaço é pouco para se falar sobre esse tema. Por isso nós temos que utilizar todas as oportunidades possíveis para falar sobre nossas histórias, nossas pesquisas, nossas produções artísticas. Se posicionar é resistir, é existir.

A partir do romance apresentado/analísado é possível perceber a necessidade da valorização das “características femininas”, tanto quando das “masculinas” para a manutenção da sociedade e também do planeta. Entretanto, como atualmente a masculinidade é muito mais valorizada, nossa atenção deveria se voltar à feminilidade, para podermos alcançar um equilíbrio.

O romance trata de muitos assuntos e não conseguimos abordar todos nesse espaço. Entretanto, nosso objetivo – além de divulgar a pesquisa realizada – era apresentar o romance, superficialmente, para levar a leitora a se interessar pelo assunto e a buscar suas próprias experiências em relação às obras produzidas por mulheres. Enfim, também esperamos que esse romance de tese tenha efeito para outras pessoas, independente dos sexos, para que a

partir da valorização das mulheres e de tudo o que se relaciona a nós seja possível alcançar uma sociedade mais justa e equitativa.

## Referências Bibliográficas

BECHLIN, Bruna. *El país de las mujeres, de Gioconda Belli: Um romance feminista?* Dissertação de mestrado publicada em 2016. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/31529/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Estudo%20Geral%20com%20capa.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

CEIA, Carlos. s.v. “Falogocentrismo”, *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6451/falogocentrismo/>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

HACKETT, Elizabeth; HASLANGER, Sally. **Theorizing Feminisms: A reader**, New York: Oxford University Press, 2006.

Lorde, Audre, 1978, “Uses of the Erotic: The Erotic as Power”, em **Sister Outsider: Essays and Speeches**. Disponível em: <http://www.cds.hawaii.edu/sites/default/files/downloads/resources/diversity/SisterOutside.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

MEIJER, Maaïke. “A manual for self defense: feminist literary theory”, in BUIKEMA, Rosemary; SMELIK, Anneke (orgs.), **Women’s studies and culture: a feminist introduction**. London: ZedBooks, 27-39, 1993.

MILLS, Sara; PEARCE, Lynne. **Feminist readings/feminists reading**, London: Prentice Hall, 1996.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**, São Paulo: Cultrix, 1999.

SULEIMAN, Susan Rubin. **Authoritarian Fictions: the ideological novel as a literary genre**. New Jersey: Princetown University Press, 1993. Disponível em: [https://openlibrary.org/books/OL1726161M/Authoritarian\\_fictions](https://openlibrary.org/books/OL1726161M/Authoritarian_fictions). Acesso em: 29 de setembro de 2017.

TROMBLEY, Stephen. **50 pensadores que formaram o mundo moderno**. Breno Barreto (trad.). Texto Editores LTDA, 2014. Disponível em: <https://download.e-libros.top/50%20Pensadores%20Que%20Formaram%20O%20Mundo%20Moderno%20-%20Stephen%20Trombley.pdf?token=9ba3038312f8a55cedc73ea44453754d>.

Acesso em: 29 de setembro de 2017.

YOUNG, Iris. “Humanism, gynocentrism and feminist politics”, 1985 disponível em: <https://feministsataalto.files.wordpress.com/2017/01/young1985.pdf>.

Acesso em 29 de setembro de 2017.

ZOLA, Emile (1880), *O romance experimental e o naturalismo no teatro*. São paulo: Editora perspectiva. Versão eletrônica, consultada a 27.02.2016, em

[http://www.usp.br/cje/anexos/depaula/o\\_romance\\_experimental\\_zola.pdf](http://www.usp.br/cje/anexos/depaula/o_romance_experimental_zola.pdf).

Acesso em 29 de setembro de 2017.

### Literatura sugerida

BELLI, Gioconda. **La mujer habitada**, 1988. Disponível em [http://victorianocaballero.udem.edu.ni/wp-content/uploads/2014/11/giocondabelli\\_mujerhabitada.pdf](http://victorianocaballero.udem.edu.ni/wp-content/uploads/2014/11/giocondabelli_mujerhabitada.pdf). Acesso em 29 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **El país bajo mi piel – Memorias de amor y guerra**, Barcelona: Plaza & Janes, 2001. Disponível em: [http://sergiomansilla.com/revista/aula/lecturas/imagen/el\\_pais\\_bajo\\_mi\\_piel.pdf](http://sergiomansilla.com/revista/aula/lecturas/imagen/el_pais_bajo_mi_piel.pdf). Acesso em 29 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **El país de las mujeres**, Barcelona: Seix Barral, 2010. Disponível em: <https://www.mujerfariana.org/images/pdf/belli-gioconda-el-pais-de-las-mujeres.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

CAMPBELL, Duncan, “Daughter of the revolution”, *Jornal The Guardian*, de 13 de novembro de 2012. Disponível em <http://www.theguardian.com/books/2002/nov/13/biography.duncancampbell>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

GADEA, María Teresa Blandón. “Las mujeres nicaragüenses entre la situación de pobreza y los reclamos de ciudadanía”, 2010. *Movimiento Feminista Nicaragua*. Disponível em [http://www.movimientofeministanicaragua.org/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&Itemid=32&id=40:las-mujeres-nicaraguenses-entre-la-situacion-de-pobreza-y-ciudadania](http://www.movimientofeministanicaragua.org/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=32&id=40:las-mujeres-nicaraguenses-entre-la-situacion-de-pobreza-y-ciudadania). Acesso em 29 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. (org.). **Los Cuerpos Del Feminismo Nicaraguense**, 2011. Disponível em: [http://www.movimientofeministanicaragua.org/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&Itemid=32&id=45:los-cuerpos-del-feminismo-nicaraguense](http://www.movimientofeministanicaragua.org/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=32&id=45:los-cuerpos-del-feminismo-nicaraguense). Acesso em 29 de setembro de 2017.

GONZÁLEZ, Victória (1995), “La historia del feminismo en Nicaragua: 1837-1956”, *La Boletina* (Puntos de Encuentro, Manágua) n. 22, 7-15. Disponível em <http://cdmujeres.ucr.ac.cr/la-historia-del-feminismo-en>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. (2002), *From feminism to somocism: women’s rights and right wing politics in nicaragua, 1821-1979*. Tese para defesa de doutoramento em filosofia. Disponível em [http://memoriacentroamericana.ihnca.edu.ni/uploads/media/From\\_feminism\\_to\\_somocism.pdf](http://memoriacentroamericana.ihnca.edu.ni/uploads/media/From_feminism_to_somocism.pdf). Acesso em 29 de setembro de 2017.

ROSSOU, Olga (2012), *Descubriendo El país de las mujeres y los resultados de un feminismo original*, disponível em: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2797091&fileId=2797100/>

## **RECORDAÇÕES DA CASA DOS MORTOS: CONTRAPONTO ÀS PRÁTICAS JURÍDICO-NORMATIVAS DE CRIMINALIZAÇÃO**

RAFAEL LUCAS SANTOS DA SILVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Orientador: Prof.º Flavio Pereira – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

**RESUMO:** A temática da prática jurídico-normativa de criminalização está no centro da narrativa da obra *Recordações da Casa dos Mortos*, de autoria do escritor russo Fiódor Dostoiévski (2002), servindo como um importante testemunho. Trata-se de uma articulação entre o ficcional e o engajamento de testemunhar objetivamente o sistema penitenciário da Rússia, uma vez que o romance tem caráter biográfico, referindo-se ao próprio exílio que Dostoiévski (2002) sofreu na Sibéria ao ser condenado a quatro anos de prisão na fortaleza de Omsk. Nossa hipótese do engajamento de Dostoiévski (2002) é reforçada pela própria técnica da narrativa, a qual é apresentada na forma de diário de um detento que somente é publicado pelo interesse de um editor. Por esse fato, considerou-se fundamental relacionar esta narrativa com as reflexões de Seligman-Silva (2005) a respeito do conceito de memória e testemunho. Acredita-se, por conseguinte, que o romance em questão insere-se no âmbito da discussão de direitos civis, proporcionando uma compreensão humanizada do sistema penitenciário, bem como a constatação de sua real eficácia ou ineficácia, uma vez que a imagem da alteridade é constantemente debatida. Portanto, a interdisciplinaridade entre direito, historiografia do sistema penitenciário e literatura possibilita uma análise mais profícua do romance *Recordações da Casa dos Mortos*. Os estudos historiográficos realizados por Foucault (2011) explicitam as alterações ocorridas, na passagem do século XVII ao XIX, no modo da concepção da legislação penal. Tais inflexões visavam a aumentar cada vez mais as regras de conduta, tornando as práticas jurídicas mecanismos que regulamentam normativamente os costumes a ponto de engendrar reformas psicológicas e morais no comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 2011). Dessa forma, o autor considerou a prisão a grande punição imposta no século XIX, identificando-a como “uma máquina para modificar espíritos” (FOUCAULT, 2009, p. 144). Há, assim, uma clara conexão entre a legislação penal e a correspondente estrutura econômico-social, na medida em que a prática jurídica visa antecipar possíveis desvios de comportamento não-institucionais. Frente aos desafios da ampliação demográfica da urbanização e o avanço do modo de produção capitalista, foram concebidas no século XIX áreas como “Criminologia, Antropologia Criminal, Psiquiatria Criminal, Sociologia Criminal, Medicina das paixões, Morfologia Criminal, Fisiologia Criminal, etc” (ELBERT, 2009, p. 65). Tudo isso, atrelado à pretensão cientificista das ideias positivistas, fez da prática jurídica um discurso acachapante e perverso racionalmente a ponto de contribuir com a exclusão social. À vista disso, o presente trabalho propõe uma análise do

romance *Recordações da Casa dos Mortos*, aplicando o método *Law in literature*, assim como descrito e refletido por Olivo (2011; 2012) e Siqueira (2011). Trata-se de apreender o universo jurídico representado na obra literária, considerando-o como matéria-prima. No que segue, fez-se um recorte privilegiando o discurso jurídico da criminologia, apresentando sua evolução histórica destacando as posições das escolas clássica, positiva, científica e crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos literários, Ciências jurídicas, Interdisciplinaridade.

## **Introdução**

Por ser uma rede maleável de implicações histórico-sociais e humanas, o discurso literário provocou diversas interações epistemológicas, com diversificadas reflexões teóricas e metodológicas. Nem sempre houve, porém, o respeito pela obra de arte literária, pois ao longo da história da poética pressupostos eram perfilhados por estudiosos de modo normativo e dogmático, como pode ser compreendido, por exemplo, pela celeuma da dicotomia entre forma e conteúdo.

O fenômeno literário é extremamente fecundo, cuja semiose de cada obra literária exige do analista, para que não seja reducionista, o auxílio de outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a linguística, a história, entre outras. Essa concepção começou a se consolidar a partir do final do decênio de 1950. Antes disso, Berrio e Fernández (1999) apontam que o estudo da literatura era realizado, sobretudo, de forma que “atendesse aos princípios caducos de uma retórica empobrecida, ou então orientava-se para um historicismo que tratava as obras artísticas como documentos históricos” (BERRIO e FERNÁNDEZ, 1999, p. 83).

Desde o compromisso estético dos formalistas russos, que buscaram perscrutar as peculiaridades da obra literária como produtos verbais, foi possível compreender o fenômeno literário como um objeto polivalente. Tanto assim, que na década de 1970 o relevante teórico russo Bakhtin (2011) salientou não ser possível “falar de um ‘método salvador único’ nos estudos literários” (BAKHTIN, 2011, p. 362).

O autor de *Questões de literatura e estética* refletiu sobre o caráter dialogal de todo enunciado discursivo, propondo que,

Antes de mais nada, os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, liga-la imediatamente a fatores socioeconômicos (BAKHTIN, 2011, p. 360).

Bem entendido, a proposta de Bakhtin (2011) considera que o objeto estético literário é integrado por “todos os valores do mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 176), pois o discurso literário, como todo e qualquer discurso, só é compreendido à medida que passível de comparação, de confrontação, ou seja, submetido a um debate dialógico com outros discursos histórico-sociais; e, dessa forma, “o discurso da literatura nunca pode ser esgotada tematicamente” (BAKHTIN, 2011, p. 129). Todos os discursos propalados na história da cultura são extremamente importantes na medida em que eles interferem na configuração estética da obra literária.

Nessa perspectiva, converge a reflexão analítica de Candido (2010) de que uma análise profícua da obra literária precisa do auxílio de disciplinas como a sociologia, psicologia, linguística, história, filosofia entre outras; “mas, nada impede que cada crítico ressalte o elemento da sua preferência, desde que o utilize como componente da estruturação da obra” (CANDIDO, 2010, p. 17).

Tendo em vista esses paradigmas teóricos, percebemos que a metodologia de análise literária é fundamentalmente interdisciplinar, na medida em que realizar uma análise coerente da semiose de cada obra literária é necessária a intersecção de duas ou mais áreas do conhecimento. Esse cruzamento de disciplinas de distintas áreas do conhecimento para tratar de determinados problemas é, exatamente, a definição de Leis (2011) para a prática da interdisciplinaridade.

Diante o exposto, esclarece-se que o presente trabalho, pautado nos paradigmas teóricos propostos por Bakhtin (2011) e Candido (2010), propõe realizar uma análise do romance *Recordações da casa dos mortos*, de autoria do escritor russo Fiódor Dostoiévski (2002). Metodologicamente, será posto em

prática a interdisciplinaridade entre Literatura, Direito e historiografia do sistema carcerário, para apreender uma compreensão mais profícua do romance em questão, considerando o universo jurídico representado na obra como matéria-prima.

Assim, a rigor, essa apreensão do universo jurídico é a partir da abordagem *Law in literature*, assim como descrito e refletido por Olivo (2011; 2012) e Siqueira (2011). Desse universo jurídico, fez-se um recorte privilegiando o discurso jurídico da criminologia, apresentando sua evolução histórica, com destaque às posições das escolas clássica, positiva, científica e crítica.

### **Interfaces entre Direito e Literatura**

Considera-se, atualmente, como traço fundamental da aproximação do Direito à Literatura o fato de libertar as Ciências jurídicas das amarras do paradigma positivista. O positivismo jurídico, com sua pretensão epistemológica de neutralidade, tornou a prática jurídica um discurso acachapante e perverso racionalmente a ponto de contribuir com a exclusão social (OLIVO, 2011; SIQUEIRA, 2011).

Conforme esclarece Bobbio (1995), a partir do positivismo jurídico, o jurista “deve estudar o direito do mesmo modo que o cientista estuda a realidade natural, isto é, abstendo-se absolutamente de formular juízos de valor” (BOBBIO, 1995, p. 131). Dessa forma, o Direito é definido em “função da coação, no sentido que vê nesta última um elemento essencial e típico do direito” (BOBBIO, 1985, p. 145).

Siqueira (2011) considera que esses paradigmas positivistas afasta o ordenamento jurídico das relações humanas intersubjetivas, uma vez que

A ambiciosa pretensão de regular exhaustivamente algo assim tão complexo como as mais variadas relações humanas torna o direito excessivamente rígido e generalizante, afastando o direito positivo da ideia do direito como um ideal justo (SIQUEIRA, 2011, p. 25).

Daí resulta a importância do discurso literário, como um resgate do humanismo para a fria letra da lei. Siqueira (2011) e Olivo (2011) apontam que a proposta de aproximação entre o estudo do Direito e da Literatura surge como uma tendência antipositivista, nas academias norte-americanas a partir do decênio de 1960. Tratava-se do movimento *Law and literature*, que “proporcionou uma miragem crítica e inovadora capaz de construir alternativas teóricas para o direito, acusando seus limites, incompletudes e contradições” (SIQUEIRA, 2011, p. 36). Isso porque acreditava-se no potencial formador da literatura, de modo a propiciar aos juristas que se tornassem mais tolerantes, mas capazes de compreensão empática e de inteligência imaginativa (SIQUEIRA, 2011).

No movimento *Law and literature*, podem ser identificadas subdivisões em algumas abordagens, sendo que dois grupos ganharam maior repercussão: o *Law as literature* e o *Law in literature*. O primeiro busca identificar um paralelismo entre os textos jurídicos e as criações literárias, “abrindo a possibilidade de que métodos e interpretações literárias possam ser proveitosamente discutidos também no universo discursivo jurídico” (OLIVO, 2012, p. 14).

A perspectiva *Law in literature* volta-se, por sua vez, para a análise de discursos literários que tratam de questões jurídicas. Olivo (2012) defende que não se trata somente de procurar representações jurídicas nos textos literários, mas, “sobretudo, utiliza-se das múltiplas perspectivas que a literatura é capaz de oferecer, para [...] multiplicar as possibilidades de pensar, interpretar, criticar e debater o Direito” (OLIVO, 2012, p. 14).

Nesse sentido, portanto, buscou-se no presente trabalho compreender e debater o controle penal realizado pela prática jurídico-normativa de criminalização, uma vez que consideramos esta prática como o centro da narrativa da obra *Recordações da Casa dos Mortos*.

## **Um sobrevivente quer testemunhar**



Fiódor Mikhailovitch Dostoievski publicou seu primeiro romance, *Gente pobre*, em 1846, aos 25 anos. Viveu no período a que Hauser (1998) denominou como Iluminismo russo. Fazia parte dos “homens dos anos 40” (HAUSER, 1998, p. 868), que buscavam realizar críticas sociais contra o despotismo czarista. Neste decênio de 1840, o autor pontua que a Rússia “encontrava-se em tão violenta fermentação, e a consciência social e política está tão desenvolvida no público leitor, [...] que toda a literatura russa moderna nasce do espírito de oposição” (HAUSER, 1998, p. 864-865).

Com esse clima de fermentação intelectual e oposição política, Dostoievski principia a frequentar o círculo de intelectuais denominado Petrachevski, sendo, por isso, preso em 1849, aos 28 anos. Uma tragédia para quem estava gozando o início da fama, pois sua condenação fora o fuzilamento. Contudo, por ordem do czar Nicolau I, a execução foi revogada e, assim, Dostoievski foi exilado na Sibéria, onde ficou preso por quatro anos na fortaleza de Omsk.

Escapar da morte não o impediu, todavia, de descer ao inferno, como bem comenta Frank (2002) a respeito de que

Dostoievski jamais se esqueceria do medo que sentira e das angustiantes perguntas que lhe haviam ocorrido sobre a assustadora possibilidade de sobrevivência de sua personalidade à destruição física. Jamais se esqueceria do consolo que sentiu ao abraçar os vizinhos no patíbulo, nem dos arroubos de alegria quando ressurgiu do esquecimento. “Vida é vida em qualquer lugar, a vida está em nós mesmos, e não no exterior”, escreveu ao irmão logo após o resgate da sepultura. Foi deste modo que se preparou para mergulhar no inferno vivo da casa dos mortos [...] (FRANK, 2002, p. 27).

Após cumprir quatro anos de prisão, Dostoievski ainda foi obrigado a servir o exército russo por cinco anos, para recuperar a cidadania. Dois anos após a sua libertação da fortaleza de Omsk, em 1962, é publicado o romance *Recordações da Casa dos Mortos*. Conforme Frank (2002), esse é o romance mais incomum, tendo em vista a carreira de Dostoievski como escritor. Sob o prisma de análise do mais relevante biógrafo de Dostoievski, nesse romance

A intensa dramaticidade da ficção é substituída por uma serena objetividade na apresentação; há pouca análise detalhada dos estados interiores da mente; e há maravilhosas passagens descritivas que revelam a capacidade de Dostoievski de observar o mundo exterior (FRANK, 2002, p. 316).

Importante essa caracterização de Frank (2002), pois, revela uma valorização dos últimos romances de Dostoievski, no sentido em que estes teriam maiores qualidades estéticas. Daí surge a necessidade em relacionar esse romance aos conceitos de memória e testemunho. Conforme Seligmann-Silva (2005), nos Estudos Literários, o “conceito de testemunho tem servido para se repensar vários *leitmotive* desse vasto campo, como o próprio estatuto do literário, as fronteiras entre a ficção e o factual, a relação entre literatura e ética etc” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 72).

Justamente, consideramos o romance *Recordações da Casa dos Mortos* como um importante testemunho, a partir do engajamento de testemunhar objetivamente o sistema penitenciário da Rússia, uma vez que o romance tem caráter biográfico, referindo-se ao próprio exílio que Dostoievski sofreu na Sibéria.

A própria técnica narrativa reforça a nossa hipótese. Trata-se de um diário de um detento que somente é publicado pelo interesse de um editor. Esse detento se chama Alieksandr Pietróvitch Gorjantchikov, e somente sabemos o motivo que o levou à prisão pelo editor; ele mesmo não menciona em suas anotações no diário. Então, conforme o editor, Alieksandr ficou encarcerado durante dez anos por “haver matado a mulher um ano depois do casamento, movido por ciúme, indo após o crime se entregar, gesto que lhe valera atenuação da pena” (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 15).

Temos, assim, uma breve introdução do editor, que não se identifica, mas é possível depreender que a sua função foi a de propiciar voz a um subalterno, marginalizado e, com isso, viabiliza-se uma crítica e um contraponto à “história oficial”. Ao fim da introdução, é salientado que a narrativa de Alieksandr está incompleta e que, ademais, do diário que o editor teve contato, “três quartas partes eram anotações indecifráveis” (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 17).

As anotações da memória de Alieksandr fez seu editor concluir que foram escritas “por conta de crises e acessos de alienação mental” (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 17). A partir disso, pode-se considerar que há um trauma na escrita desse testemunho, pois depreende-se do romance

elementos que permite fazer o cotejamento com o discurso testemunhal caracterizado por Seligmann-Silva (2005).

A rigor, Sligmann-Silva (2005) considera que as características centrais do testemunho são a *literalização* e a *fragmentação*: “a literalização consiste na incapacidade de *traduzir* o vivido em imagens ou metáforas. A fragmentação de certo modo também literaliza a psique cindida do traumatizado” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 87).

Seria, portanto, aquela característica incomum desse romance em relação a todos os outros publicados pelo escritor russo, assim como notou Frank (2002), fruto do trauma sofrido por Dostoievski ao ser condenado ao encarceramento?

Alieksandr relata o quão desesperador e angustiante é a primeira noite em que se tem que dormir encarcerado:

Ao anoitecer, antes que ficasse escuro de todo e que as casernas fossem fechadas, me pus a caminhar rente à paliçada a ver se tirava um pouco da angústia que me confrangia o coração. Angústia tamanha que igual nunca a tive mais em todo o período da minha prisão. É que o primeiro dia de encarceramento é sobremaneira lancinante, seja num cárcere, numa casamata ou num presídio (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 61).

Sobretudo, Alieksandr revela suas dificuldades em narrar os acontecimentos do período da prisão:

Devo descrever a minha vida toda, tudo quanto passei no tempo da prisão? Não é preciso. Se tivesse de descrever todos os acontecimentos, tudo quanto passou naqueles anos vi e senti, seria obrigado a fazer um livro maior quatro ou cinco vezes que este. [...] Revolvendo muito estas recordações, acabarei, decerto, me angustiando lugubrememente. Também não sei se serei capaz de evocar absolutamente tudo. Os últimos tempos jazem baralhados na minha memória. Sem dúvida, muita coisa se esvaiu do meu pensamento (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 291-292).

Depreende-se também desse trecho, possibilidades de reflexão acerca da parcialidade da elaboração do passado pela memória.

A própria testemunha reconhece as dificuldades de rememorar todos esses dez anos: “O primeiro mês e principalmente os primeiros dias da minha vida de detento permanecem frescos diante da minha memória. Já os anos seguinte se apresentam embaçados” (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 61). Mesmo

diante das dificuldades, Alieksandr prossegue. Esforço, este, que Gagnebin (2006) considera como uma “tarefa altamente política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror” (GAGNEBIN, 2006, p. 47). O valor ético sobrepuja o valor estético, posto que a testemunha representa um evento coletivo: dessa forma, Alieksandr se faz porta voz do trauma, da angústia, da dor, do desespero e da esperança de muitos outros detentos.

**“Enquanto isso, vozerio, risadas, blasfêmias, chocalhar de grilhões fétidos, fumaças, crânios raspados, fuças assinaladas a ferro em brasa, uniformes estilhaçados”**

O período de prisão de Alieksandr corresponde ao paradigma do Direito Positivo. Trata-se do segundo paradigma da história do Direito, sendo que o primeiro fora o Direito Natural, cuja função segundo Lafer (1988) não é exatamente comandar o indivíduo, “mas sim *qualificar* como boa e justa ou má e injusta” (LAFER, 1988, p. 36, grifo do autor). Conforme o autor, o paradigma do Direito Natural durou até o século XVIII, por causa das dificuldades em lidar com os problemas crescentes provocados pela secularização, sistematização, positivação e historização do próprio Direito. Para Lafer (1988), a positivação do Direito o correlacionou com o Poder, e tal correlação “está na raiz da construção do Estado Moderno” (LAFER, 1988, p. 39).

Dessa forma, o paradigma do Direito Positivo, representando a convergência entre Direito e Poder,

Fez do Direito um instrumento de gestão governamental, criado ou reconhecido por uma vontade estatal soberana e pela prática da sociedade. Daí a ontologização do Direito Positivo e também o entendimento de que a função do Direito é a de comandar condutas e não qualifica-las de boas ou más (LAFER, 1988, p. 39).

As práticas jurídico-normativas de criminalização intrínsecas a esses dois paradigmas — Direito Natural e Direito Positivo — não buscavam contextualizar o comportamento problemático do detento. Ao primeiro paradigma, corresponde a Escola clássica de criminologia, que se concentrava sobre o delito, o qual surgia do livre-arbítrio do indivíduo e, com isso, a responsabilidade criminal se baseava na imputabilidade moral. Tendo em vista

a filosofia política do liberalismo clássico, pautada no contratualismo, a função essencial da penalização é a eliminação do perigo social que sobreviria da impunidade do delito. Conforme esclarece Baratta (2002), o direito penal e as práticas jurídico-normativas de criminalização eram considerados pela Escola clássica não tanto como meio para “interferir sobre o sujeito delinquente, modificando-o, mas sobretudo como instrumento legal para defender a sociedade do crime” (BARATTA, 2002, p. 31).

A mudança ocorre quando a Escola positivista busca superar a individualização metafísica dos entes, em que as ações delituosas são consideradas abstratamente e independentes das condições da vida social e personalidade dos delinquentes, para realizar pesquisas que compreenda o delito no “todo o complexo das causas na totalidade biológica e psicológica do indivíduo” (BARATTA, 2002, p. 38). Dessa maneira, a Escola positivista considera que o criminoso não é o indivíduo que, por seu livre-arbítrio, viola o contrato social, mas sim porque foi determinado, através de um conjunto de fatores “anormais”, a infringir a ordem.

A criminologia positivista também estava preocupada no tratamento do criminoso, em curá-lo da situação de anormalidade psicossocial ou biológica que o afligia. Por isso, no século XIX foram concebidas áreas como “Criminologia, Antropologia Criminal, Psiquiatria Criminal, Sociologia Criminal, Medicina das paixões, Morfologia Criminal, Fisiologia Criminal, etc” (ELBERT, 2009, p. 65), sendo que estas áreas são englobadas pela Escola científica. Surge, assim, o que Foucault (2011), denomina de *sociedade disciplinar*.

Os estudos historiográficos realizados por Foucault (2011) explicitam as alterações ocorridas na passagem do século XVII ao XIX, no modo da concepção da legislação do direito penal. Em suas conferências reunidas em livro sob o título *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault (2011) argumenta que

A penalidade no século XIX, de maneira cada vez mais insistente, tem em vista menos a defesa geral da sociedade que o controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 2011, p. 85).

Assim, o sistema penitenciário precisa ser eficiente, realizando uma reeducação totalizante da existência do criminoso. Contudo, Foucault (2009) pontua que o sistema penitenciário aumenta a marginalidade dos detentos. Isso não é exatamente um fracasso do sistema: ao contrário, o sistema penitenciário fabrica as formas de ilegalidade (FOUCAULT, 2009). Em uma entrevista de 1975, a respeito do lançamento do livro *Vigiar e punir*, Foucault (1979) esclarece suas hipóteses:

Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político (FOUCAULT, 1979, 139).

Exatamente essa hipótese de que o sistema penitenciário não está funcionando como uma instituição de “regeneração” e “reeducação” é, pois, presenciada e testemunhada por Aliksandr, fazendo parte de suas reflexões, assim como podemos observar no seguinte trecho:

Os presídios, mesmo com trabalhos forçados, de primeira, segunda ou terceira categoria, isto é, em minas, em pavimentações, em artesanato e em degredo temporário ou perpétuo, longe estão de reformar o delinquente; são locais puramente de castigo, garantindo teoricamente à sociedade renovação dos indivíduos que são segregados dela. O encarceramento e o trabalho pesado só hipertrofiam no recluso o ódio, a sede de instintos, e complementarmente acarretam indiferença e marasmo espiritual. Não resta dúvida de que o tão gabado regime de penitenciária oferece resultados falsos, meramente aparentes. Esgota a capacidade humana, desfibra a alma, avilta, caleja e só oficiosamente faz do detento “remido” um modelo de sistemas regeneradores (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 28).

Depreende-se, assim, a denuncia a falsa proposta de ação educativa, o que há, na realidade, são castigos e violências físicas, alimentação de péssima qualidade, condições insalubres para se viver, que faz aumentar o ódio do detento. Isso ocorre também porque os detentos sabem que deveriam ser tratados com mais dignidade, e no entanto os funcionários do presídio abusavam de suas autoridades:

O detento sabe muito bem que é um presidiário, um delinquente, qual a distância existente entre ele e as autoridades; mas não há sevícias nem correntes que consigam fazê-lo esquecer que é um homem. E já

que é deveras um homem, deve ser tratado assim? Deus meu! Um tratamento humano pode até devolver a condição humana mesmo àqueles que se esquivaram à centelha divina (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 125-126).

Atualmente, o direito penal contemporâneo continua a autodefinir-se como direito penal de tratamento. Contudo, desde o fim da década de 1960 surge a Escola de criminologia crítica, que busca a construção de uma teoria econômico-política das práticas jurídico-normativas de criminalização, “identificando nelas um dos maiores nós teóricos e práticos das relações sociais de desigualdade próprias da sociedade capitalista” (BARATTA, 2002, p. 197). Dessa maneira, precisa haver uma integração da ciência social e da técnica jurídica, baseada no materialismo histórico-dialético, para reconhecer a desigual distribuição social da criminalização, que, por um lado, garante privilégios das classes superiores com a imunização de seus comportamentos e, por outro lado, promove a criminalização das classes inferiores, selecionando comportamentos próprios desse estrato social em tipos penais.

O testemunho presente na obra *Recordações da casa dos mortos* realiza a denúncia de que a população carcerária era, sobretudo, de indivíduos do proletariado, que sempre viveram à margem da sociedade e, quando ingressava nobres, havia pelos funcionários todo um tratamento diferenciado a esses indivíduos pertencentes da classe privilegiada. Frank (2002) lembra, muito a propósito, que nesta obra Dostoievski escreveu sobre indivíduos “tecnicamente criminosos, mas muitos acabaram na Sibéria só porque reagiram violentamente à injustiça dominante e ao mau tratamento de sua classe” (FRANK, 2002, p. 138)

Uma denúncia de que os camponeses preferiam estar no presídio, alimentando-se com uma comida de péssima qualidade do que estar livre, mas passando fome, enquanto na classe privilegiada o “champanhe corre de forma extraordinária. O caviar é esplêndido” (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 14).

Trata-se, também, de uma reflexão e um contraponto às práticas jurídico-normativas de criminalização segundo leis e normas abstratas, sem que haja uma interpretação separada dos fenômenos de comportamento socialmente negativos:

O pensamento versava sobre a igualdade de castigos para crimes estruturalmente diferentes, conquanto sumariamente parecidos. Ora, uma coisa é verdade: os crimes não se parecem nunca uns com os outros; jamais são idênticos. Tomemos um exemplo: dois homens cometem cada qual um assassinio; as atenuantes e as agravantes são pesadas, e, afinal, como se trata dum crime – assassinio –, o castigo vem a ser idêntico. Todavia, vede: quanta diferença entre um e outro caso! Um deles esfaenou um homem por uma ninharia, por uma cebola; emboscado na estrada imperial esperou passar um aldeão e lhe cortou a garganta. [...] Já outro matou para vingar a honra, digamos, da noiva, da filha, da irmã. Exemplos não faltam. Um terceiro, porque levava uma vida erradia, se vê seguido por uma ronda de captura e atira num perseguidor, já que tem de defender a sua liberdade, não raro a estuporada vida de fome em que vive. Um quarto degola criancinhas, só por satisfação mórbida, deliberadamente, para sentir o borrifo do sangue inocente nas mãos, para gozar o pânico, para sentir o último estrebuchamento debaixo da faca. E o que acontece? Vão todos para o mesmo presídio. (DOSTOIEVSKI, 2002, p. 262).

### **Um contraponto às práticas jurídico-normativas de criminalização: ideias finais**

A força da voz do testemunho se impõe na composição do romance *Recordações da casa dos mortos*, exigindo um sentimento de justiça que deve ser reparado, posto que realiza um contraponto às práticas jurídico-normativas de criminalização e desvela os discursos oficiais sobre o sujeito na prisão. "Eu estava lá", proclama Dostoievski, mesmo que a personagem de sua narrativa seja fictícia. Trata-se de um entrelaçamento de uma experiência factual inserida na história com a ficção, que permite a compreensão do sistema jurídico, de suas normas e instituições e, a partir do qual, a área do Direito pode beneficiar-se da imaginação literária para o reconhecimento da humanidade do outro como um bem que deve ser cuidado. Trata-se, em suma, de uma *justiça poética*, para utilizar da expressão de Nussbaum (1997), que defende o discurso literário porque é "un ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están distantes de la nuestra" (NUSSBAUM, 1997, p. 47).

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikhail. Os estudos literários hoje. *In:\_\_\_\_\_*. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. A substituição do contexto axiológico do autor pelo contexto literário do material. *In:\_\_\_\_\_*. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BERRIO, Antonio G.; FERNÁNDEZ, Teresa H.. **Poética**: tradição e modernidade. São Paulo: Littera Mundi, 2000.

BOBBIO, Norberto. A doutrina do positivismo jurídico. *In*: \_\_\_\_\_. **O positivismo jurídico**: Lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

CANDIDO, Antonio. Crítica e sociologia. *In*: \_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Recordações da casa dos mortos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ELBERT, Carlos Alberto. **Novo manual básico de criminologia**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre a prisão. *In*: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANK, Joseph. **Dostoiévski: Os efeitos da libertação (1860-1865)**. São Paulo: Edusp. 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado. *In*: \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HAUSER, Arnold. Naturalismo e impressionismo. *In*: \_\_\_\_\_. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

LAFER, Celso. O saber jurídico e a ruptura. *In*: \_\_\_\_\_. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. *In*: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. Silva. (Editores). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri: Manole, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **Justicia poética**: La imaginación literaria y la vida pública. Santiago do Chile, Andrés Bello, 1997.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier. A representação do jurídico no discurso literário. *In*: \_\_\_\_\_. **Por uma compreensão jurídica de Machado de Assis**. Santa Catarina: Ed. da UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. Panorama da pesquisa em Direito e Literatura. *In*: OLIVO, Luis Carlos Cancellier (Org.). **Novas contribuições à pesquisa em direito e literatura**. Santa Catarina: Ed. da UFSC, 2012.

SELIGMAN-SILVA, Márcio. **Testemunho e a política da memória**: o tempo depois das catástrofes. Revista Projeto História: São Paulo, (30), p. 71-98, jun. 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2255/1348>>. Acesso em 18 de agosto de 2017.

SIQUEIRA, Ada Bogliolo Piancastelli de. **Notas sobre direito e literatura: o absurdo do direito em Albert Camus.** Santa Catarina: Ed. da UFSC, 2011.

### ***O Ano da Morte de Ricardo Reis - Literatura e História***

Raíza Brustolin de Oliveira (UNIOESTE)<sup>44</sup>

Josiele Kaminski Corso Ozelame (UNIOESTE)<sup>45</sup>

Este trabalho tem como objetivo principal a discussão das fronteiras entre a História e a Literatura, de modo a compreender como essa relação se modifica com o passar do tempo. Julga-se relevante a problematização deste tema, pois a academia (e a humanidade como um todo) passa por um momento em que há uma tendência ao rompimento de fronteiras, entre campos de estudo, ciências, e modo de conceber o mundo (como as artes). Nesse sentido, torna-se relevante refletir sobre a relação de duas grandes áreas do conhecimento que em alguns momentos esteve estreita por serem vistas como expressão da realidade. Em outros, estiveram separadas por uma ser concebida como arte e a outra ciência, e atualmente tendem a estar mais próximas, principalmente por apresentarem não uma representação, mas uma interpretação da sociedade e suas relações humanas, as duas por meio da escrita, ambas com seus “métodos”. A análise desta relação será apresentada por meio do estudo do romance *O Ano da Morte de Ricardo Reis* de José Saramago. Esta obra foi escolhida por ser um exemplo do encontro profícuo dessas duas áreas do conhecimento na contemporaneidade, além de conter uma riqueza intertextual tanto histórica quanto literária. A pesquisa será realizada por meio de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo que contará com teóricos como Leenhardt (1998), Pesavento (2001), Chartier (2001), Freitas (1986), (White, 1994) que abordam a questão das similaridades e diferenças entre literatura e história; Candido (2000), que contribui com a perspectiva literária; Hutcheon (1991), que propõe, numa visão pós-moderna, a Metaficção Historiográfica e, com ela, a diminuição das barreiras entre literatura e história; por fim, a obra de Saramago que será estudada como Metaficção Historiográfica. Assim, espera-se mostrar a estreita relação entre as duas áreas do conhecimento explícitas na obra do autor português.

Palavras-Chave: História, Literatura, Saramago

---

<sup>44</sup> Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, PR. Formada em Letras Português e Espanhol em 2013 pela mesma instituição. Email: [raiza\\_brustolin@hotmail.com](mailto:raiza_brustolin@hotmail.com)

<sup>45</sup> Orientadora - Possui graduação em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) É professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras e do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu.

## **Introdução**

Sabe-se, então, que *O Ano da Morte de Ricardo Reis* é uma obra histórica, que problematiza o ano de 1936 e todo o seu conturbado contexto histórico. Sendo, portanto, um exemplo de como a Literatura pode ser uma possibilidade, neste caso crítica, de olhar para o passado, tornando ainda mais evidente a aproximação entre a Literatura e a História cuja discussão teve início no primeiro capítulo desta pesquisa. Neste sentido, o atual capítulo visa analisar como a narrativa aborda o conteúdo histórico.

A obra foi lida cuidadosamente com foco nos fatos e comentários atrelados ao contexto histórico. Dessa forma, vários fragmentos foram destacados no intuito de levantar as principais ocorrências, isto é, quem são as personagens, o que eles estavam fazendo ou com quem estavam falando, por meio de que o contexto histórico é abordado e quais assuntos eram introduzidos na diegese.

Assim, foi observado que, na maioria dos casos, é o narrador quem comenta as vivências de Reis, bem como as notícias de jornal lidas por ele. Assim, predominando a voz do narrador que na maioria das vezes é crítica. É neste sentido que o presente capítulo explana sobre tal narrador e a forma como ele articula a História em cada trecho, apresentado adiante.

Outro aspecto percebido nos fragmentos destacados foram as conversas de Reis – contemplador - com Fernando Pessoa e Lídia, principalmente com o ortônimo. São nestas conversas que as personagens refletem sobre os acontecimentos da época apresentados pelos jornais lidos por eles.

Dessa maneira, os fragmentos que apresentam os aspectos apontados serão analisados neste capítulo, que apresenta uma breve explanação do narrador característico dessa obra, bem como das principais personagens envolvidas nos trechos estudados.

Uma narrativa, de acordo com Filho (1997), tem uma visão, um enfoque específico, e o narrador é fundamental para orientar esse enfoque. O narrador pode ser um personagem da narrativa, denominado intradieético por Soares (1989), nesse caso, toda a narrativa é contada a partir do modo como esse

personagem vê a situação em que se encontra. Em contraponto, o narrador pode estar fora do enredo, chamado por Soares (1989) de heterodiegético. Complementando, Filho (1997) propõe que este tipo de narrador pode ter três tipos de visões: uma totalizadora, em que sabe tudo a respeito de tudo, ou seja, onisciente; pode ter uma visão limitada, sabendo tudo somente a respeito dos personagens; e por fim, uma visão restrita, sabendo superficialmente sobre os personagens.

Essas perspectivas vão indicar se a visão geral será “com” ou “por trás”, termos definidos pelo próprio Filho (1997) para ilustrar respectivamente quando a visão é dada de dentro da narrativa – narrador personagem – ou quando é mostrada de fora da narrativa – narrador heterodiegético. Esta última permite analisar os personagens, pois busca, na maioria das vezes, revelar sua interioridade, a primeira, por sua vez, revela a interioridade do personagem que narra, os demais são apresentados conforme seu julgamento de valor.

Tendo em vista as classificações propostas pelo autor, mas deixando claro que o objetivo aqui não é meramente classificar o narrador da obra, mas utilizar estudos já realizados para compreendê-lo, é perceptível que o narrador da obra saramagueana em foco está fora da diegese. Assim, possui uma visão totalizadora, demonstrando várias vezes saber sobre os personagens e principalmente sobre o contexto histórico em que se encontram, revelando fatos desconhecidos dos personagens. Por saber de tudo que se passa no enredo Leite (1995) denomina este tipo de narrador como onisciente, e neste sentido o narrador colabora para uma visão macro e geral dos fatos, denominada por Filho (1997) como “por trás”, ou seja, ela sabe o que acontece “por trás” do aparente.

Deste modo o narrador deste romance histórico tem papel fundamental na apresentação dos fatos, característica comum nas obras de Saramago, as quais, frequentemente, apresentam um narrador que dialoga com o leitor por meio de comentários sobre o contexto apresentado e sobre as ações das próprias personagens, articulando intertextualidades e desconstruindo concepções. Além disso, Corso-Ozelame atribui a este narrador várias outras funções:

É o narrador saramaguiano quem amarra as diferentes vozes polifônicas, arranja a temporalidade da obra, promove reflexões acerca do que vê e coloca o leitor em crise – em seu estatuto onisciente, ele faz e desfaz, é feito e desfeito. (CORSO-OZELAME, 2013, p.130).

Essa expressividade e atuação do narrador de Saramago, de acordo com Schwartz (2005), estão relacionadas ao fato do autor não assumir que há uma cisão entre narrador e autor. Assim, o fato de se assumir como aquele que narra, justifica então, o nível de autonomia e interferência dada a si mesmo por meio do narrador. Esse posicionamento do autor é perceptível na obra quando o narrador prevê o futuro, o que pode ser possível, sendo este narrador Saramago, pois o autor já vivenciou o período posterior, logo, já sabia o que aconteceria após o ano de 1936.

Além disso, há vivências saramagueanas experienciadas pelo narrador, como a sopa dos pobres, comentada e criticada pelo mesmo, como veremos a seguir, e vivenciada pelo autor (LOPES, 2000) que comeu a sopa. Outro exemplo diz respeito às notícias da revolução espanhola ouvidas na rádio por Saramago, assim como por Ricardo Reis na trama. Neste caso, entende-se que não é o narrador, mas está clara a influência biográfica na obra.

Essa interferência autoral confere certa autonomia ao narrador, podendo influenciar na sua “intromissão” em meio a narrativa, assim, caracteriza um tipo de narrador específico: Narrador Onisciente Intruso, que segundo Leite (1985), é aquele que não só tem conhecimento da trama e do contexto alheio às personagens, como também analisa esses aspectos levando em consideração a própria atitude deles. Nas palavras da autora, “Seu traço característico é a intrusão, ou seja, seus comentários sobre a vida, os costumes, os caracteres, a moral, que podem ou não, estar entrosados com a história narrada” (LEITE, 1985, p.27).

No caso desta obra, o narrador acrescenta diversas informações, de maneira que seu papel acaba por ter a mesma relevância dos personagens e, no que diz respeito ao aspecto histórico da obra, protagoniza várias passagens. Ou seja, diferente do narrador onisciente neutro, que apresenta fatos e características sem fazer intromissões, o narrador intruso pode adotar a posição de canal de informação, muitas vezes predominando suas próprias palavras, sentimentos e emoções, conforme Leite (1985).

Assim, sua voz, predominante em alguns trechos assemelha-se ao que Filho (1997) propõe como Monólogo, o autor difere o Tradicional e o Íntimo, o último diz respeito a relato de sentimentos íntimos, dando a impressão de que são reflexões inconscientes sem qualquer relação entre elas e com o decorrer do enredo, enquanto o primeiro permite comentários do narrador sobre os pensamentos apresentados.

Conforme se verá adiante, o narrador analisado não se encaixa em nenhuma das duas classificações, mas mescla ambas, à medida que apresenta reflexões nem sempre diretamente relacionadas à diegese, muitas vezes aparentemente de forma inconsciente e remete ao que Filho (1997) aponta como Monólogo Tradicional, pois ele mesmo é o narrador.

Essa característica remete ao que Hutcheon (1991) explana sobre o narrador da metacritica historiográfica, que possui autonomia para criticar e refletir em relação ao que narra. Este modo de atuar do narrador faz parte, assim, de uma tendência pós-moderna de crítica e questionamento como visto no capítulo anterior, assim a literatura se utiliza de um elemento essencial dela para criticar outras partes significativas: a diegese e o personagem. Então, a relação paradoxal de usar a Literatura para questionar a si mesma relaciona a obra em foco, mais especificamente o narrador, à teoria de Hutcheon (1991).

Há vários casos em que essa interferência do narrador está explícita, como se pode ver adiante, por exemplo, quando o narrador comenta uma notícia lida por Reis no jornal, que “fala” sobre uma cadela chamada Ugolina, que comeu todos os seus filhotes. Tal comentário é como uma conversa entre o narrador e o leitor, vejamos:

Agora imaginemos nós que as mulheres mal arraçadas durante a gravidez, e é o mais do comum, sem carne, sem leite, algum pão e couves, se punham também a comer os filhos, e, tendo imaginado e verificado que tal não acontece, torna-se afinal fácil distinguir as pessoas dos animais, este comentário não o acrescentou o redactor, nem Ricardo Reis, que está a pensar noutra coisa (SARAMAGO, 1998, p.16).

Vê-se que o narrador usa o pronome pessoal “nós” que indica a relação entre ele e o leitor, como se estivessem fora da realidade narrada, juntos a olhar e analisar o cotidiano de Reis. Aqui, cabe, quase que perfeitamente, o

conceito de narratário intradieгético de Soares (1989), entende-se, narratário como quem recebe as informações do narrador (neste trabalho tratado de leitor), portanto leitor dentro da diegese, aquele que está explícito, ou seja, está claro na trama que há um ser que aprecia/dialoga com as informações relatadas.

Seguindo a análise do trecho supracitado, o narrador faz sua crítica à situação das mulheres naquela época de forma a ressaltar sua condição de pobreza, dizendo que se fosse por falta de alimento as mães também poderiam comer seus filhos, pois viviam em situação de precariedade, e só não faziam isso porque eram seres humanos e não animais.

Ao final, o narrador ressalva que o comentário não fazia parte da notícia e nem era um pensamento de Reis, deixando claro que se tratava de uma reflexão dele proposta de forma direta ao leitor e enfatizando que Reis estava pensando em outra coisa. Isto é, o comentário a respeito das mães seres humanos não comerem seus filhos nada tinha a ver com as atitudes do protagonista ou o modo como ele pensava, era pura e simplesmente a voz do narrador, ali, predominando, sem um impacto nos rumos da diegese. Então, existe um narrador onisciente que atua na posição de espectador e comentarista da narrativa, pode-se até imaginar, de uma maneira meramente ilustrativa, que o narrador está sentado ao lado do leitor assistindo ao *reality show* da vida de Reis, comentando tudo que acontece.

Esse posicionamento de espectador comentarista é perceptível também quando o narrador se junta ao leitor, utilizando-se de verbos conjugados na primeira pessoa do plural: “estamos” “façamos”. Ambos observam Reis servir uma taça de vinho a mais no restaurante, ressaltando quão estranho isso parece:

No restaurante, Ricardo Reis encheu o seu copo de vinho, depois o do convidado invisível, e quando pela primeira vez o levou aos lábios fez um gesto como um brinde, não estamos dentro da cabeça dele para saber a quem ou a quê brindou, façamos como os criados da casa, já mal reparam, que este cliente, ainda assim, não é dos que mais dão nas vistas. (SAMARAGO, 1998, p.263).

Nota-se que o narrador afirma que não sabe o que Reis pensa. Onde está sua onisciência? No trecho anterior, o narrador revela que Reis estava pensando em outra coisa, ou seja, ele sabia que o protagonista não estava pensando sobre o fato da cadela comer os filhotes, mas agora revela não ter acesso aos pensamentos da personagem. Esta é uma curiosidade que mostra a autonomia do narrador revelando a liberdade que possui de imprimir silêncios e subjetividades ao enredo.

Além disso, a onisciência deste narrador está clara quando mostra que está relatando o presente, mas já sabe o que ocorrerá no futuro, o que provoca a pergunta: de que lugar no tempo ele narra os acontecimentos? Provavelmente do futuro, principalmente se considerar uma provável aproximação do autor com o narrador, como o primeiro propõe. Observa-se essa hipótese no seguinte fragmento:

aí temos o Alberto Caeiro, coitado, que, tendo morrido em mil novecentos e quinze, não leu o Nome de Guerra, Deus saberá a falta que lhe fez, e a Fernando Pessoa, e a Ricardo Reis, que também já não será deste mundo quando o Almada Negreiros publicar a sua história (SARAMAGO, 1998, p.86).

O narrador comenta sobre quão importante teria sido à Caeiro (heterônimo pessoano), Reis e Pessoa ter lido um livro, que apesar de ser escrito antes do período retratado, só seria publicado dois anos após o mesmo período. Publicação da qual o narrador tem conhecimento, pois além de ser onisciente, é muito possível que esteja relatando os fatos do futuro.

Toda essa caracterização do narrador atuante na obra – suas atitudes de comentar, criticar e revelar (ou não) algum detalhe – contribui para a reflexão que tece dos fatos históricos. Assim, mostra que, como apontado no primeiro capítulo, a Literatura pode questionar um contexto fazendo com que o leitor reflita sobre ele resultando numa abordagem diferente que se tem do período, ou de uma personagem histórica. Nesse sentido, o fato de o narrador da obra ser intruso e onisciente – característica da metaficção historiográfica – colabora para uma abordagem do passado – semelhança entre a Literatura e a História – de uma forma mais crítica, problematizando tanto a Literatura, quanto a História.



O comportamento do narrador e a crítica ao período estão clara em meio a obra e, um dos que recebe o enfoque do mesmo é a situação da população menos favorecida de Portugal:

Bodos<sup>46</sup> aos pobres por todo O país de cá, ceia melhorada nos asilos, que bem tratados são em Portugal os macróbios, bem tratada a infância desvalida, florinhas da rua, e esta notícia, O presidente da câmara do Porto telegrafou ao ministro do Interior, em sessão de hoje a câmara municipal da minha presidência apreciando o decreto de auxílio aos pobres no inverno resolveu saudar vossa excelência por esta iniciativa de tão singular beleza. (SARAMAGO, 1998, p.15/16).

Este trecho é um exemplo disso, o narrador relata as notícias do jornal lidas por Reis, entre elas está a que informa que o governo irá dar um auxílio aos pobres no inverno. Acrescentando inicialmente que o governo é assistencialista, aponta que essa ajuda é uma espécie de “esmola” aos pobres, idosos e crianças, e ao final tece um elogio ao Ministro do Interior, caracterizando a ajuda aos pobres como um ato de beleza singular. Nota-se nesta observação uma ironia, de forma que parece que o narrador não concorda que há beleza em dar esse tipo de ajuda ao povo.

Tendo em vista os fragmentos analisados, percebe-se que o narrador não está satisfeito com modo de governar do Estado Novo, apontando, algumas vezes de forma irônica, outras de forma direta, que há prejuízos para a população devido ao modo como o governo se posiciona. O narrador aponta que o Estado não proporciona trabalho para que as pessoas saiam do nível de pobreza e não dependam de esmolas, além de não oferecer uma educação de qualidade, assim, causando o descontentamento que tem como resultado a emigração.

As críticas por parte do narrador ao governo, como foi explanado, são muitas, e elas se estendem à própria pessoa do ditador. Há diversas críticas em relação à imagem que se cria de Salazar, e elas aparecem, em sua maioria, de forma sutil, por meio de ironias que se transvestem de elogios exagerados ou comparações. Como ocorre no trecho a seguir, em que a

---

<sup>46</sup> Bodo é a distribuição de comidas e roupas aos pobres realizada na primeira segunda-feira após o dia de pentecostes (data do calendário cristão em que se comemora a vinda do Espírito Santo aos apóstolos). Este costume foi instituído em Portugal no séc. XIII pela [Rainha Santa Isabel](#).

indignação para com o ditador por parte do narrador é notada na forma como o descreve e o compara com Hitler:

Agora se festejaram duas datas, a primeira que foi do aparecimento do professor António de Oliveira Salazar na vida pública, há oito anos, parece que ainda foi ontem, como o tempo passa, para salvar o seu e o nosso país do abismo, para o restaurar, para lhe impor uma nova doutrina, fé, entusiasmo e confiança no futuro, são palavras do periódico, e a outra data que também diz respeito ao mesmo senhor professor, sucesso de mais íntima alegria, sua e nossa, que foi ter completado, logo no dia a seguir, quarenta e sete anos de idade, nasceu no ano em que Hitler veio ao mundo e com pouca diferença de 6 dias, vejam lá o que são coincidências, dois importantes homens públicos (SARAMAGO, 1998, p.190).

Salienta-se a quantidade de elogios que são feitos ao ditador, e então o narrador faz uma ressalva, “são palavras do periódico”, como se não se comprometesse com as qualidades atribuídas ao governante. Então, associando a data em que Salazar chega à vida pública à data de nascimento de Hitler. Atenta-se para o fato de que o narrador os caracteriza como homens públicos, ou seja, não necessariamente eficientes ou bons, apenas públicos, e agrega a essa caracterização o adjetivo “importante”, que também não exprime um juízo de valor específico, mas reconhece o fato de ambos serem governantes de dois notáveis países europeus. Está claro que só é possível perceber a crítica presente neste trecho à medida que já vem sendo realizado um percurso de análise do posicionamento deste narrador.

A ironia com que o narrador aborda determinado aspecto histórico fica claro no seguinte trecho:

Diz-se, dizem-no os jornais, quer por sua própria convicção, sem recado mandado, quer porque alguém lhes guiou a mão, se não foi suficiente sugerir e insinuar, os jornais, em estilo de tetralogia, que, sobre a derrocada dos grandes Estados, o português, o nosso, afirmará a sua extraordinária força e a inteligência reflectida dos homens que o dirigem. Virão a cair, portanto, e a palavra derrocada lá está a mostrar como e com que apocalíptico estrondo, essas hoje presunçosas nações que arrotam de poderosas, grande é o engano em que vivem, pois não tardará muito o dia, fasto sobre todos nos anais desta sobre todas pátria, em que os homens de Estado de além-fronteiras virão às lusas terras pedir opinião, ajuda, ilustração, mão de caridade, azeite para a candeia, aqui, aos fortíssimos

homens portugueses, que portugueses governam, quais são eles, a partir do próximo ministério que já nos gabinetes se prepara, à cabeça maximamente Oliveira Salazar, presidente do Conselho e ministro das Finanças, depois (...) (SARAMAGO, 1998, p. 50/51).

No início do parágrafo o narrador critica a índole da notícia presente no jornal, pois não parece retratar uma informação baseada em fatos, mas ter sido criada pelo próprio redator. O narrador afirma que a informação pode ter sido gerada por convicção própria, ou por encomenda de “alguém que lhes guiou a mão”. Além de relacionar o modo com que os fatos são apresentados com um tipo de teatro africano, utilizando o termo “tetralogia” que faz referência a um grupo de 4 obras teatrais: três tragédias e uma satírica. Essa alusão mostra o teor trágico da informação transmitida, neste caso seria a queda de outros países e talvez a sátira, também é possível inferir que seja a ajuda de Portugal a estas nações.

Essa inferência é passível de ser realizada porque o autor ironiza o chefe de Estado de Portugal: “o nosso, afirmará a sua extraordinária força e a inteligência reflectida dos homens que o dirigem”, ainda mais adiante acrescenta: “fortíssimos homens português, que portugueses governam”, e ao apresentar Salazar ressalta quão alto é seu cargo: “à cabeça maximamente Oliveira Salazar”. Assim, percebe-se que a ironia ocorre por meio do exagero na caracterização de forma positiva do governante, acentuada pelas palavras “fortíssima”, “extraordinária” e “maximamente”. Nesse sentido, aborda de forma irônica como Portugal ajudaria os países mais desenvolvidos quando necessitados.

Em vista disso, observa-se que Salazar não é o único governante que aparece na obra, Hitler é criticado por ter ações que se opõem ao seu discurso:

que vale é haver ainda vozes neste continente, e poderosas elas são, que se erguem para pronunciar palavras de pacificação e concórdia, falamos de Hitler, da proclamação que ele fez perante os camisas castanhas, A Alemanha só se preocupa em trabalhar dentro da paz, e, para calar definitivamente desconfianças e cepticismos, ousou ir mais longe, afirmou peremptório, Saiba o mundo que a Alemanha será pacífica e amará a paz, como jamais povo algum soube amá-la. É certo que duzentos e cinquenta mil soldados alemães estão prontos a ocupar a Renânia e que uma força

militar alemã penetrou há poucos dias em território checoslovaco, (SARAMAGO, 1998, p.89).

Neste fragmento não há necessidade de uma interferência linguística muito criativa por parte do narrador, pois só o paralelo de dois fatos - o discurso do Hitler, e a invasão dos outros países - já é suficiente para provocar o leitor. Além disso, o exagero da fala do ditador é em si bastante irônico, pois o narrador mesmo comenta que ele precisa convencer e acabar com as desconfianças, assim, chega ao ponto de dizer que a Alemanha amará a paz como ninguém.

A contradição e o exagero também estão presentes na crítica que se faz à Mussolini, contrapondo sua imagem de santidade a suas ações de guerra na Etiópia:

Porém, melhor que tudo, por vir de mais subida instância, logo abaixo de Deus, foi proclamar o cardeal Pacelli que Mussolini é o maior restaurador cultural do império romano, ora este purpurado, pelo muito que já sabe e o mais que promete vir a saber, merece ser papa, oxalá não se esqueçam dele o Espírito Santo e o conclave quando chegar o feliz dia, ainda agora andam as tropas italianas a fuzilar e a bombardear a Etiópia, e já o servo de Deus profetiza império e imperador, ave-césar, ave-maria. (SARAMAGO, 1998, p.98).

Dado o exposto, nota-se que após citar o elogio feito pelo cardeal, o narrador acrescenta que pelo que se sabe do presidente o faz jus posição de papa, aí está o exagero, pois propõe que lhe dê o cargo máximo da igreja católica. Em seguida está a desconstrução, ao desejar que o Espírito Santo o acompanhe quando seu exército bombardear a Etiópia.

Por fim, reporta-se a ele, por meio da saudação referente ao imperador romano Cesar, como servo de Deus que pretende ter um império e, de modo irônico, acrescenta Ave-Maria, não só como uma referência religiosa, já que o governante é considerado um homem de Deus, mas uma expressão que, de maneira usual, também exprime surpresa ou indignação, assim como “Meu Deus”, “Ave mãe”. Logo há um pesar nessa possível ascensão a imperador e na própria ideia de império, que é o que se busca à medida que se ataca outro país para agregar suas terras.

A contradição parece ser algo realçado pelo narrador na maioria dos políticos aos quais se refere, logo, o mesmo acontece com Franco quando sua postura radical perante a guerra é contrastada com a sua precaução em não matar inocentes.

Guerra sem quartel, guerra sem tréguas, guerra de extermínio contra o micróbio marxista, ressaltando-se, porém, os deveres humanitários como se depreende de palavras que o general Franco proferiu, Ainda não tomei Madrid porque não quero sacrificar a parte inocente da população, bondoso homem, aqui está alguém que nunca ordenaria, como fez Herodes, a matança das criancinhas, esperaria que elas crescessem para não ficar com esse peso na consciência e para não sobre carregar de anjos o céu (SARAMAGO, 1998, p.254).

Verifica-se inicialmente a repetição da palavra “guerra”, atribuindo uma intensidade que acaba por estabelecer um contraste ainda maior com a ressalva: “deveres humanitários”. Então, após a transcrição das palavras do general, há o elogio irônico “bondoso” e, depois, a comparação com Herodes, que sublinha ainda mais a ironia, principalmente com o comentário final em que diz que o rei não mata as crianças, mas espera até que elas cresçam, para então matar adultos, aí está a catarse que revela que Franco não atacará Madrid, mas com certeza encontrará uma maneira tão ruim quanto de atacar a Espanha.

Neste tópico (3.1) foi possível perceber que o narrador não compactua com os regimes ditatoriais da época, criticando principalmente Salazar. Os principais apontamentos são referentes ao modelo de governo que não propicia boas condições de vida à população, assim realça os aspectos de pobreza e falta de infraestrutura. Outra grande crítica ao modelo de governo ditatorial é ao próprio nacionalismo, que submete a população a diversas situações em nome da nação, e que está atrelada à imagem de líder supremo que se propaga do Ministro das Finanças – Salazar – bem como dos outros ditadores da época.

Ao tecer um comparativo da situação de guerra e de falta de liberdade, o narrador tenta problematizar, e, de certa forma, desvendar que por trás destas imagens imaculadas veiculadas existe uma realidade não condizente com o mérito que é dado a eles.

Essas reflexões, como podem ser observadas nos fragmentos acima analisados, são tecidas, em sua maioria, por meio da ironia, ou seja, o ato de afirmar algo na intenção de se fazer compreender o contrário. Esse contrário não é somente oposto, mas um outro ponto de vista, o verso, bem como não o elimina, não o substitui, mas o põe à prova, como uma outra opção, ou seja, “uma percepção oscilante e, contudo, simultânea de significados plurais e diferentes” (HUTCHEON, 2000, p. 102).

De acordo com Hutcheon (2000), a ironia é perceptível porque o leitor está circunscrito a uma “comunidade discursiva” relacionada com o leitor e com as possibilidades de leitura a partir do seu pertencimento cultural, ou seja, a ironia só é entendida se o leitor tiver um conhecimento de mundo que consiga estabelecer conexões com os silêncios apresentados pela ironia.

No caso desta obra, o leitor poderia ser português, ou ter um grande conhecimento da História de Portugal e da Europa de certa forma. Talvez mais especificamente, precisaria entender o posicionamento político de Salazar, ou ter uma idade suficiente para vivenciar este período.

É possível considerar, então, que o narrador onisciente intruso e a ironia são estratégias literárias e discursivas, respectivamente, utilizadas por Saramago nesta obra para revisitar e problematizar o contexto histórico da época tornando a narrativa próxima à História, pois possibilita ao leitor o resgate do passado em vista de se reconhecer no presente.

### **Referências**

- CORSO-OZELAME, J. K. *O homem duplicado, Ensaio sobre a lucidez e As intermitências da morte: (Sus)penso no mundo. Muitas Vozes*, Ponta Grossa. n.1, v.2, 2013. (p.129-142).
- HUTCHEON, L. *A Poética do Pós-Modernismo*. RJ: Imago Editora, 1991.
- HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- SARA MAGO, José. *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 1984.

## **O DIA EM QUE O DOTÔ JUIZ CHAMOU O CORDELISTA PARA RESOLVER A ARENGA.**

Ariana Regina Storer Brunieri (UNIOESTE).<sup>1</sup>  
Regina Coeli Machado e Silva (UNIOESTE).<sup>2</sup>

A apresentação tem como objetivo estabelecer um diálogo interdisciplinar entre Literatura e Direito. Tal aproximação possibilita a reflexão sobre temas que interessam à vida coletiva e ao Direito sob diferentes e desejáveis perspectivas. Essas interseções são feitas a partir da análise de sentenças judiciais produzidas em forma de poema de cordel. Afinal, quando operadores do Direito lançam mão das estruturas e recursos literários para interpretar algum evento e se comunicarem com mais eficiência, eles acabam também produzindo narrativa com características literárias, ou seja, termina por gerar saberes jurídicos *como* Literatura. O estudo pretende expor o diálogo entre esses saberes e a narrativa de cordel, colaboração que uma pode e deve trazer à outra, pois as duas narram e militam com atividades cotidianas da vida coletiva e são expressões dos valores e significados de fenômenos sociais, a exemplo dos crimes. Para a análise, utilizo tanto as referências dos saberes jurídicos quanto da Crítica Literária, de modo a expor as características textuais de uma decisão judicial e da poesia de cordel. Sob esta perspectiva, aborda fundamentos de gêneros textuais das práticas dos membros da Magistratura que usam elementos literários para fundamentar e enriquecer suas sentenças.

**Palavras-Chave:** Sentença judicial; Literatura: Cordel; interdisciplinaridade.

**Eixo temático:** Diálogos interdisciplinares e literatura.

## **Introdução.**

O presente trabalho analisa uma sentença judicial elaborada em forma de um poema de cordel. Diferentemente das sentenças exaradas nos cotidianos forenses, veremos que esta sentença judicial é elaborada em formato literário, não perdendo os requisitos jurídicos básicos de validade para que surtam seus efeitos no universo

---

<sup>1</sup> doutoranda do Programa Sociedade, Cultura e Fronteira na UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu, arianastorer@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Antropologia pela Universidade Nacional de Brasília, coeli@yahoo.com.br.

jurídico.

O juiz federal Marcos Mairton Da Silva, nascido em Fortaleza em 1966, iniciou sua alfabetização em 1971, mas já lia fluentemente, com a ajuda dos pais desde os (três) anos de idade. Os cordéis sempre foram parte de suas leituras, e foi assim que surgiu o gosto pela poesia, pela arte, pelo cordel.

Na época da elaboração das primeiras sentenças em Cordel, era ainda juiz substituto, e imerso a tantos processos, resolveu utilizar as técnicas dos poemas de Cordel juntamente com as técnicas da sentença judicial e provar que ambas podiam caminhar juntas.

O juiz exerce a jurisdição, que é uma das funções do Estado, através do Poder Judiciário, de declarar e fazer efetivo o direito, aplicando a lei aos casos concretos.

Quando o magistrado prola uma sentença judicial, ele está exercendo a jurisdição como atividade, ou seja, prestando uma tutela jurisdicional, a qual ele é legitimado para fazê-lo, buscando por fim a pacificação social.

A legitimidade do juiz Marcos provem não vem somente da investidura do cargo de juiz, *a priori*, para prolar sentenças judiciais, , mas, neste caso específico, importante salientar a legitimidade de um escritor, cordelista, utilizar-se de uma literatura tão peculiar e regional, tão marcada por regionalismos, métricas, sonoridades, que tem em sua cultura, legitimidade para falar das agruras de seu povo, contexto social, e que o faz, utilizando-se dos instrumentos que possui: Ciências Jurídicas e a Literatura.

Desta forma, parece importante pensar que tanto o discurso do Direito quanto a narrativa literária fala da realidade social e narram seus cotidianos, cada um à sua maneira. Levar isso em consideração e utilizar as interfaces desses universos tão longínquos e ao mesmo tempo tão distantes pode trazer contribuições para a elaboração de um saber menos específico, para além de da divisão entre as pretensões de conhecimento e as produções artísticas.

É inegável que os saberes jurídicos se configuram como um complexo fenômeno das relações sociais, políticas e culturais, o que significa que seus estudos são muito mais que mera técnica jurídica, e sim, captação e adequação às mudanças sociais.

Nessa perspectiva, torna-se ainda mais evidente a importância da interdisciplinaridade, trazendo para o Direito e outras disciplinas como suporte para a interpretação dos casos e sua aplicação.

Desta forma, o que se nota é o diálogo com outros saberes, e aqui, com o campo da arte, a Literatura, que contribui na aplicação de um Direito mais



acessível, na linguagem mais coloquial, na proximidade das narrativas populares, na emotividade da arte.

Indiscutivelmente, uma das formas mais visíveis da manifestação cultural de contextos sociais se dá por meio da Literatura. A Literatura, assim como as demais artes, é uma forma de conhecimento. Ou melhor, no texto literário, não se procura apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de modo que nele importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz, buscando-se um meio de transmissão de conhecimento por meio de palavras dotadas de sentido múltiplos, que podem recriar conteúdos, fazendo isso por meio de vários recursos: ritmos, sonoridades, simetria, repetição de palavras ou de sons, criação de cenários, etc.

Na primeira seção do trabalho contextualiza-se o conceito de gênero, suas variedades, principalmente o gênero literário e o gênero jurídico em suas especificidades. Na segunda seção, traz-se a Literatura de Cordel, sua história, sua origem, suas características, sua forma, sua popularidade, seus relatos da vida cotidiana. Na terceira seção, aponta-se a sentença judicial e seus fundamentos jurídicos, descrevendo seus requisitos de validade e gênero, explicando suas principais particularidades, e por fim, a quarta seção, apresenta a análise literária e jurídica, trazendo recursos estilísticos e literários e também apontando elementos jurídicos essenciais para validade de uma sentença judicial.

### **Gêneros do Discurso: Gênero Literário e Gênero Jurídico.**

Os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade.

De acordo com Bakhtin (1997,p.279):

“ A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. ”

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana e refletem suas condições específicas e finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

O conteúdo temático não é o assunto específico de um assunto texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, sentenças têm como conteúdo temático: uma decisão judicial. Um poema de cordel possui como conteúdo temático expressões culturais, o linguajar despreocupado, o regionalismo e a informalidade na composição dos textos, fazendo com que essa modalidade de literatura sempre fosse respeitada. Aos poucos foram conquistando as ruas, os folhetos ganharam desenhos e xilogravuras.

A literatura popular em versos do Nordeste Brasileiro, são contadas e começam a ser cantadas com violas, e a cultura e os costumes vão sendo difundidos e vão ganhando ruas, praças, universidades e teatros.

Para Mikhail Bakhtin os gêneros não são um conjunto de propriedades formais e sim seu ponto de partida, enunciados vistos na sua função no processo de interação.

Na esfera do gênero literário, temos muitos exemplos: romance, poesia, epopéias, crônicas e tantos outros. Muitos foram desaparecendo e outros surgindo como é o caso de *blogs*, *chats* e outros.

Nosso foco literário é a poesia de cordel. Neste contexto, a narrativa oral, que tem sua origem nos narradores e narrativas medievais, também sofre suas alterações. Houve uma transfiguração dessa arte popular, que com a imprensa e o romance, passa a ser literatura, passa a ser impressa. No caso particular do cordel, há transposição oral para o escrito.

Na atualidade, é relevante enfatizar que enquanto narrativa, algumas características de origem do Cordel, como a função social educativa de ensinar, aconselhar, e não apenas entreter ou fruir individualmente foram preservadas.

O Poema de Cordel denomina-se um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita, considerada uma ponte entre a cultura popular e a literária.

Já em termos de dialogicidade, pode-se dizer que as histórias são contadas e recontadas e que o sujeito-narrador dialoga com o já produzido, na medida em que reelabora o que ouviu e acrescenta sua contribuição própria: dados da experiência, “visão de mundo” e formação cultural geral.

Na esfera do gênero jurídico também temos uma gama de possibilidades: a petição, a sentença, o despacho, o acórdão, etc.

Em sua grande maioria, os enunciados jurídicos exigem grandes formalidades e linguagens previstas em ordenamentos jurídicos, linguagem técnica, léxicos formais, combinações que muitas vezes não soam agradáveis aos ouvidos dos que não convivem com as instituições do Direito.

Mas o enunciado é individual e reflete a individualidade de quem escreve ou de quem fala. Durante muitos e muitos anos isso era inconcebível, pois a lei o ditava.

Hoje muitas formalidades ainda existem. A sentença, por exemplo, tem uma estrutura a ser mantida quando for prolatada, mas percebe-se que a individualidade de quem escreve tem cada dia mais sido percebida. O gênero discursivo do Direito é considerado um discurso denotativo, em sentido real, objetivo, aquele que aparece nos dicionários, por consequência, monossêmico.

Caracteriza-se também em um discurso hermético, pois é próprio de um determinado segmento, compreendido e utilizado pelos elementos de um grupo e não pelos membros todos de uma comunidade linguística. E por fim, é chamado de discurso ritualizado, pois transforma o discurso num amontoado de formas ritualizadas.

### **A literatura de Cordel**

A literatura de Cordel chegou ao Brasil através dos colonizadores em folhas esparsas e até mesmo em manuscritos. Só após algum tempo, com o aparecimento das tipografias no fim do século passado, a literatura de Cordel se fixou no nordeste brasileiro.

A literatura de Cordel chega ao Brasil trazida pelos portugueses ao nordeste brasileiro e aos poucos ganha timidamente alguns Estados do Sudeste, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro, devido às correntes migratórias.

O cordel tem a forma de uma literatura confeccionada pelo povo e para o povo, com características próprias, possuindo seus próprios clássicos e mestres. Uma importante e fundamental afirmação sobre a literatura de Cordel se deu em forma de indagação ao professor Raymond Cantel, da Sorbonne, um grande estudioso da literatura, quando ao mesmo questionou-se o Cordel, dizendo que se tratava de uma poesia narrativa e impressa. A resposta era que além de tudo o que havia sido citado, o Cordel se tratava de uma literatura popular. A partir daí podemos conceituar a Literatura de Cordel como: Poesia narrativa, poesia popular e poesia impressa.

A combinação de utilizações da oralidade da forma impressa e de forma declamada pelos folheteiros possibilitou o acesso e a admiração da Literatura de Cordel não só pelos não letrados, como também pelos estudiosos que participam de congressos, palestras e se interessam pela realização desses estudos, pois reconhecem a riqueza existente nos folhetos e a cultura que não pode ficar à margem.

Os poemas de cordel apresentam algumas marcas formais: neles são mais populares as sextilhas (estrofes de seis versos) setessilábicas com esquema rítmico *abcbddb*, as quadras (estrofes com quatro versos) e os poemas em dez versos.

Nos trechos abaixo da sentença judicial em Cordel que vamos analisar, o autor ( juiz) utilizou do esquema setessilábico: *abcbddb*

É que Maria morrendo  
Os seguros pagariam  
Todo o saldo dos empréstimos  
E as contas se quitariam  
A casa, o apartamento  
Após feito o pagamento  
Pro marido ficariam.

Mas do que vejo dos autos  
Esse plano não vingou  
Porque a seguradora  
Bem cedo desconfiou  
Foi pondo dificuldade  
E o fato é que, em verdade,

Os seguros não pagou.

Utilizando de rimas ao final dos versos, utilizou do contexto social ligado ao Brasil, principalmente à região Nordeste (condições de produção), mantendo características da oralidade.

## **A Sentença Judicial**

Juridicamente existe diferença entre sentença judicial civil e sentença judicial penal. Neste trabalho vamos nos ater a conceituar sentença judicial penal, tendo em vista que o nosso *corpus* traz uma sentença penal. Sentença penal é a decisão definitiva e terminativa do processo, acolhendo ou rejeitando a imputação formulada pela acusação. Cuida-se da sentença em sentido estrito. Entretanto, toda a decisão que afasta a pretensão punitiva do Estado é, igualmente, sentença, embora em sentido lato (como a que julga extinta a punibilidade do réu).

Todo processo judicial culmina em uma sentença. Esta tem por objetivo dizer o direito no caso concreto, ou seja, a sentença é o ato pelo qual o juiz põe fim ao conflito, momento em que se dá a pacificação social.

O Artigo do Código de Processo Penal dispõe:

Art. 381. A sentença conterá:

- I - os nomes das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias para identificá-las;
- II - a exposição sucinta da acusação e da defesa;
- III - a indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão;
- IV - a indicação dos artigos de lei aplicados;
- V - o dispositivo;
- VI - a data e a assinatura do juiz.

Do relatório, cuidam o inciso I, II do artigo 381 do CPP. É um resumo histórico do que ocorre nos autos, de sua marcha processo. Pontes de Miranda o denominou “história relevante do processo”. Ou seja, sentença sem relatório é ato processual nulo.

Importante observar que no procedimento sumaríssimo de que trata a Lei de Juizados Especiais (§4 do Art. 81 – Lei n 9.099-95), dispensa-se o relatório, mencionando-se, apenas, os elementos de convicção do juiz.

Já a Motivação ou Fundamentação, requisito pelo qual o juiz está obrigado a indicar os motivos de fato e de direito que o levaram a tomar a decisão (Art. 381, III.) É garantia Constitucional também que os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário são públicos e “fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade” Art. 93, IX, da CF com a redação determinada pela Emenda Constitucional nº. 45/2004.

A fundamentação consiste no que o juiz ou Tribunal adota como suas razões de decidir ou de argumentar a decisão judicial. Na Motivação o juiz analisa os fundamentos fáticos em que baseiam a pretensão deduzida, analisa regras de direito, dando, enfim, a conhecer o desenvolvimento do trabalho intelectual do Magistrado que o leva à conclusão.

Sentença sem motivação é um corpo sem alma; É nula. A sentença, não pode ser, nem é, um ato de fé, mas um documento de convicção racionada.

Na fundamentação é que o juiz analisa as questões de fato e de direito. Se aderir a outra sentença anterior, deve transcrever-lhe o trecho. Pode o julgador também fazer às razões de uma das partes, que por acaso adote como fundamentação.

Ainda temos a parte Dispositiva ou Conclusão: é a decisão propriamente dita, em que o juiz julga o acusado após a fundamentação da sentença. Conforme o art. 381 do CPP, o magistrado deve mencionar “a indicação dos artigos de lei aplicados”(inciso IV) e o “dispositivo” (inciso V). É a parte do *decisum* em que o magistrado presta a tutela jurisdicional, viabilizando o *Jus Puniendi* do Estado.

Geralmente, os Juízes, terminam a motivação, iniciam o DECISUM com as expressões: “isto posto”, ou “assim considerando”, julgo procedente ou improcedente etc.

Parte autenticada, concluída a sentença, com acolhimento ou rechaço da pretensão deduzida, segue-se a parte autenticativa da sentença, constituída de designação de lugar, dia, mês e ano da sua prolação e assinatura do juiz.

Assim, proferida a sentença, salvo se não for proferida em audiência, será publicada no Diário da Justiça, conforme artigo 389 do Código de Processo Penal.

O princípio *jura novit curia* significa que as partes não são obrigadas a dar os fundamentos jurídicos do pedido. Tampouco se por elas oferecidos, o juiz a eles se deve ater. Mas o magistrado não pode julgar questões não propostas.

Neste trabalho analisaremos uma sentença que possui os requisitos essenciais para que não ocorra a nulidade, contudo, além dos requisitos formais elencados no artigo 381 e seus incisos do CPP, há ainda um requisito linguístico, ou seja, todos os atos judiciais, inclusive a sentença, devem ser claros, precisos e investidos de certeza.

Essa exigência, apesar de não estar expressa no Código de Processo Civil, está inserida de forma implícita, em especial no artigo 382, que elenca as hipóteses que são cabíveis os Embargos de Declaração, instrumento previsto no mesmo *codex*, para reparar quaisquer obscuridades, ambiguidade, contradição ou omissão que a sentença possa conter, evidente que todas elas tratam de situações exclusivamente linguísticas.

Nesse mesmo sentido, segue o entendimento doutrinário de Moacyr Amaral Santos:

"A sentença deverá ser clara, pois que deverá ser inteligível e insusceptível de interpretações ambíguas ou equívocas. A clareza recomenda linguagem simples, em bom vernáculo, com aproveitamento, quando for o caso, da palavra técnica, do vocabulário jurídico. Se ininteligível, por absoluta falta de clareza, a sentença será ineficaz."

Por fim, além dos requisitos legais e linguísticos mencionados, há que se observar o Princípio da correlação, garantidor do direito de defesa do acusado, cuja inobservância acarreta a nulidade do processo, entende-se que deve haver uma correlação entre o fato descrito na denúncia ou queixa e o fato pela qual o réu é condenado. O juiz não pode julgar o acusado *extra petita*, *ultra petita* ou *citra petita*; vale dizer, não pode desvincular-se o magistrado da inicial acusatória julgando o réu por fato do qual ele não foi acusado.

Este princípio estabelece que toda sentença deva ser dada nos exatos limites do pedido, devendo haver uma clara existência de simetria no que se pede e o que é dado, sendo expressamente vedado à prolação de sentença aquém ou além dos pedidos.

Quando há uma sentença julgada fora dos limites estipulados pela parte, haverá a movimentação de ofício da máquina judiciária, o que fere o princípio da inércia do judiciário.

Vistos, etc.

#### 1. RELATÓRIO

Trata o presente caso  
De uma ação criminal  
Movida neste Juízo  
Buscando sanção penal  
Para um ocorrido fato  
Tido como estelionato  
Pelo MP Federal.

Fulano de tal da Silva  
É o nome do acusado,  
Profissão: eletricitista,  
Nesta domiciliado,  
É viúvo, brasileiro,  
E desse modo ligeiro,  
Ei-lo aí qualificado

Denúncia foi recebida  
As folhas um, oito, três  
Noventa e sete era o ano  
Outubro era o mês  
Vinte e três era o dia  
Que a ação começaria.  
Com o despacho que se fez.

Veio, porém, a Juízo,  
O réu, antes de citado,  
Na folha dois, zero, três  
Formulou arrazoado  
Dizendo que prescrevera  
O crime - se ocorrera  
Do qual era acusado.

Disse que entre a conduta.  
Como criminosa tida  
E o dia em que a denúncia  
Aqui fora recebida  
Treze anos se passavam  
E só doze lhe bastavam  
Pra encerrar a partida.

(...)

**Vistos, etc.**



A sentença judicial a qual analisamos, um poema em forma de cordel constitui prosa factícia se ocupando da verdade e da ciência jurídica.

O autor da sentença judicial, juiz federal na época substituto, faz algumas considerações antes de prolatar a sentença Fulano de tal ao qual ele não publicou o nome.

Engraçado que o próprio autor reconhece, que de um simples caso – crime de estelionato – nada é previsível, e aquilo que parece simples, se torne complicado, quem parece inocente seja é o mais culpado.

Era o caso de um rapaz  
Que estava sendo acusado  
De ser estelionatário  
Por sua mulher ter comprado  
Casa e apartamento  
Mas com seu falecimento  
Ele é que foi premiado.

O caso interessante  
Despertou minha atenção.  
Meu coração de poeta  
Encheu-se de inspiração.  
Em cordel fiz a sentença  
Que trago agora à presença  
De toda a população:

A literatura de cordel utilizada pelo juiz, tipo poesia, originalmente oral, como oral eram originalmente suas manifestações literárias, até a invenção da tipografia por Gutemberg, no século XV, passando a ser impressa em folhetos rústicos, e penduradas em cordas, levando então o nome de cordel.

Com a transposição do oral para a escrita, o cordel ganha *status* de literatura.

Ainda hoje, enquanto narrativa incentiva e cultiva manifestações culturais.

Por constitui-se um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita, fazendo uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e outra literária, dá-se a impressão de que se fala a todos, ao coletivo, ao povo.

O Professor Miguel Reale (1994,p.96) nos lembra que:

"Como toda a manifestação da Cultura, o direito carece também de meios materiais de expressão. Exemplos: a linguagem, o traje, os símbolos, os edifícios. Como todos os meios de expressão material, também aqueles que o direito utiliza são, portanto, susceptíveis duma valoração estética. Mais: como todos os fenômenos que conhecemos, o direito pode ser também matéria de arte e entrar deste modo no domínio da Estética. Pode mesmo falar-se duma Estética do direito" .

Ao olhar o Direito como linguagem, como manifestação da cultura, como ciência que regula as relações humanas, sociais, percebe-se que quando me utilizo de um sistema literário, como no caso do cordel, faz com que esse julgamento tenha uma maior compreensão por parte de toda a sociedade.

Uma vez que a sentença judicial busca entre as outras áreas humanas do conhecimento, outros recursos para expressar-se, para significar-se, para dialogar, para comunicar-se, humanizar-se cada vez mais.

A sentença em Cordel, fala de fatos do cotidiano do povo brasileiro, de um crime de um estelionato, mas também do sonho da casa própria, da viuvez, do financiamento da casa, da vida do brasileiro, da cultura nossa de cada dia, daquilo que todos passamos, e que até o juiz de toga, que "aparentemente" não deveria entender estas realidades, as entende, porque também teve em sua vivência o cotidiano da cultura e realidade brasileira.

E ainda que a sentença de cordel tenha suas formalidades que a lei exija, ela tem a delicadeza e a recordação, possivelmente, do menino juiz que estudou os cordéis na escola, e que deles se lembra bem, e os trouxe para sua realidade que mudou dos bancos escolares para julgar os bancos de réus, contudo a subjetividade da arte, a literatura ele não esqueceu, ainda que vocacionado aos códigos penais, não deixou a leveza dos cordéis.

Contudo a literatura de Cordel e o Direito parecerem tão distantes e distintos, tem muito em comum: falam do social, falam da sociedade, da cultura, dos acontecimentos, narram, contam.

Cada um a seu modo, não se contrapondo, talvez se completando, pois, respeitando-se desempenham papéis distintos para um bem comum.

Neste trabalho pudemos ver que dialogam, trabalham juntas: simbolizam, significam, expressam, comunicam, preconizam, estilizam e socializa.

A sentença judicial não necessita ser hermética para se comunicar melhor, não precisa ser rebuscada, lançando mão da literatura de cordel ela consegue ser efetiva e clara.

Importante ressaltar, a utilização de recursos estilísticos, como o regionalismo, quando se utiliza a linguagem, precisa dominá-la, e o autor, menciona na sua introdução que possui intimidade com a terra de “Alencar”, dominando a linguagem local.

A norma que ora cito  
É de **sabença** geral  
Bem no artigo cento e onze  
Lá do Código Penal  
o inciso é o segundo  
Não é coisa do outro mundo  
Só disciplina legal.

Percebemos ainda o uso da rima, que traz sonoridade, memorização, informações literárias, pontos estruturais. Sétimas são fáceis de memorizar, são recursos comunicativos, utilizados inclusive em cantigas infantis. O autor nesta estrofe sétima o esquema: abcbccb.

Tem, pois, razão a defesa  
Quando alega prescrição  
Não pode mais o Estado  
Exercer a pretensão  
De punir o acusado  
E assim fundamentado  
Exerço a retratação.

Também podem apenas ser prerrogativas do juiz, no exercício de sua função discricionário, enriquecendo sua função jurisdicional.

Tal análise literária da sentença em cordel traz recursos do gênero que promovem a facilitação do leitor na compreensão do texto, na comunicação, na significação, na memorização para uma um texto que em sua grande maioria é formalista e com estrutura hermética e linguagem rebuscada.

Dialogar entre dois universos distintos, mas que possuem em alguns momentos objetivos parecidos: narrar uma sociedade pode parecer muito

difícil, mas desafiador quando ambos os mundos se dispõem a unir-se por um escopo maior.

O que se espera quando se ouve ou se lê sua história em “arengas jurídicas”?

Somente que nossas vozes sejam ouvidas, que nossa história seja ela mesma, que haja empatia, que os personagens da narrativa e seus fatos e agruras, estejam ali, tenham ganhado voz, tenham ganhado sentimento, tenham ganhado expressão, tenham ganhado significado, tenham ganhado vida.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRANDÃO, H. N. **Gêneros do Discurso na Escola** – Mito, Conto, Cordel, Discurso Político, Divulgação Científica. São Paulo: Cortez, 2011.

COAN, Emersonlke. Atributos da linguagem jurídica. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 14, n. 2076, 8 mar. 2009. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/12364>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

DUARTE, M.F.et al. Literatura de cordel. São Paulo: Global, 19-. V.. 1e 2.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para Entender O Texto: Leitura E Redação**. 18 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SANTANA.Bruna B. S. e BATISTA.Raimunda B.**Literatura de Cordel: Interdisciplinaridade em sala de aula. Acesso em 15 de agosto de 2017.**<http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/Artigo%20Bruna%20e%20Raimunda.pdf>;

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **Comentários ao Código de Processo Civil**.Rio de Janeiro: Forense, 1976.

REALE, Miguel

**.Fontes e modelos do direito: para um novo paradigma hermenêutico**. São Paulo: Saraiva, 1994.

SILVA, Josivaldo Custódio da.**Literatura de Cordel: um fazer popular a caminho da sala de aula**. Josivaldo Custódio da Silva. – João Pessoa: 2007, 132 p.

SILVA da, Marcos Mairton. A Setença. <http://mundocordel.blogspot.com.br/2009/10/tenho-recebido-muitos-pedidos-para.html>, acesso em 10 de agosto de 2.017.

## A LITERATURA INFANTIL E A INTERDISCIPLINARIDADE NO TRABALHO DO PEDAGOGO

Mariane Grando Ferreira<sup>47</sup>  
Sara Giordani<sup>2</sup>  
Dulce Maria Strieder<sup>3</sup>

**Resumo:** A Literatura Infantil tem potencial para proporcionar uma rica interdisciplinaridade em sala de aula, sendo possível trabalhá-la nas diversas disciplinas, tanto no nível de Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidades em que o pedagogo é habilitado para exercer a docência. Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de apresentar duas diferentes experiências vivenciadas por acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do campus de Cascavel. A primeira se refere à prática do estágio obrigatório, realizado em 2016, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no qual a Literatura Infantil esteve presente nas regências por meio da contação de histórias, articulando aos conteúdos das disciplinas de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa. A segunda experiência é referente à realização de uma atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola municipal de Ensino Fundamental, também no ano de 2016. Considerando o amplo leque teórico-metodológico que a Literatura Infantil proporciona para o trabalho com as outras disciplinas, a atividade do PIBID com contação de história foi planejada com foco para as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências. Como referência teórica, baseamo-nos, entre outros, nos seguintes autores: Abramovich (1993), Santos (1999), Ziberman (2003), Melo (2008) e Oliveira (2008). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de intervenção, que relaciona as experiências vividas na graduação com pesquisas a respeito do trabalho do pedagogo com a Literatura Infantil. Na abordagem realizada, e de acordo com Santos (1999), o conteúdo trabalhado por meio da Literatura Infantil foi planejado com a finalidade de despertar a curiosidade do aluno para determinado tema, buscando também relacionar com outros tipos de produção literária. Fica evidenciado também a importância de situações que estimulem a imaginação e criatividade das crianças, assim como do planejamento para o trabalho com Literatura e contação de histórias,

---

<sup>47</sup> Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: marianegrando@hotmail.com (Apresentadora do trabalho)

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Acadêmica do mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: s-sarag@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente de Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática/CCET/UNIOESTE; E-mail: dulce.strieder@unioeste.br

considerando os objetivos a serem atingidos. Pode-se afirmar que ambas as experiências proporcionaram uma melhor compreensão a respeito do trabalho interdisciplinar com Literatura Infantil em sala de aula, que vai além de apenas realizar uma leitura ou contação de história como introdução ao conteúdo.

**PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Contação de História; Pedagogia.**

## **Introdução**

As primeiras obras de literatura infantil foram produzidas por diversificados autores, a maioria destas eram fábulas. Na escola foram introduzidas posteriormente, dando-se valor a importância da prática e vivência da leitura. Dantas e Medeiros (2015.p.13136) apontam que:

Do ponto de vista pedagógico a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição.

Zilberman (2003, p. 25) aborda que "Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa". Nesta ótica, a escola tem um papel essencial na formação do pequeno discente, e que práticas de natureza formativa como é o caso da literatura, auxilia o ser humano a se apropriar de valores essenciais para sua formação.

A partir disto, desde a mais tenra idade no lar mostra-se correto os pais e/ou responsáveis introduzirem na rotina da criança o contato com os livros, estimulando-os e familiarizando os pequenos com estes. Nesse sentido, Lahire (2004) aborda que no momento que a criança sabe distinguir, seja oralmente as histórias lidas ou escritas pelos seus pais, ela internaliza a afetividade com os mesmos, além disso, o livro e o texto escrito irão fazer parte do seu cotidiano, tendo o discernimento de observar que afetividade e os livros andam juntamente .

Assim, quando chegam à escola, as crianças podem estar habituadas e sentindo prazer ao ler ou a trabalhar com atividades relacionadas. Com o acúmulo de conhecimento que o homem obteve durante os anos, Santos

(1999) explicita que a escola passou a fragmentá-los e separá-los por disciplinas. Neste viés, podemos indagar que a interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares fez-se de importante suporte, ludicidade e interação na sala de aula. Paviani (2008, p.55) esboça que “A interdisciplinaridade pode ser realizada na produção de conhecimentos novos, na sistematização de conhecimentos já produzidos, nas atividades de ensino [...]”, além disso, aborda que:

A interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem às partes isoladas. Em seu nível mais alto, é uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimentos. (PAVIANI, 2008 , p.48)

Nessa perspectiva, de interdisciplinaridade onde esta contribui para os aprendizados das matérias, neste trabalho são apresentadas duas experiências vivenciadas no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) do Campus de Cascavel, que tinham como objetivo articular as disciplinas escolares com a literatura infantil. A primeira se refere à prática do estágio obrigatório, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e a segunda é uma atividade realizada pelo Programa de Iniciação a Docência (PIBID).

### **Contação de histórias e literatura**

De acordo com Oliveira (2008), a Literatura Infantil tem grande importância para a formação da criança em seus aspectos de desenvolvimento estético e capacidade crítica, de forma a auxiliar na reflexão sobre suas crenças e valores e da sociedade a qual é pertencente. Para Colomer (2003), um dos objetivos da literatura infantil é a formação cultural da infância e também o favorecimento de uma educação social através de uma interpretação do mundo.

Nesse sentido, é importante a mediação do professor ao colocar os alunos em contato com obras literárias com temas enriquecedores. Uma das

possibilidades dessa mediação é a contação de história, pois ela fornece uma possibilidade concreta de ver e sentir a obra, sendo um instrumento importante para a formação do pequeno leitor (OLIVEIRA, 2008).

Sisto (2001) aponta que o contador de histórias precisa ter muita leitura e paixão pelas palavras, de forma que tenha prazer ao ler e contar. Abramovich (1993) traz uma sequência de instruções para uma boa contação de histórias, afirmando que o narrador precisa conhecer a história antes, para evitar possíveis surpresas, e que ao narrar, curta o ritmo que a narrativa exige:

É bom usar as modalidades e possibilidades da voz: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma. [...] E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome sua posição. (ABRAMOVICH, 1993, p. 21).

É importante também, que o professor utilize recursos didáticos nas atividades de contação de histórias, para auxiliar na construção de uma boa relação das crianças com a literatura infantil. Assim, a utilização de fantoches é recomendada, e também que o contador se movimente, tenha uma boa entonação e chame a atenção dos ouvintes do começo ao fim da história.

Ainda em consonância com Abramovich (1993), é ouvindo histórias que se pode “[...] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (p.17). Neste sentido, e em concordância com o que ressalta Pennac (1993), o ato de contar histórias é inerente ao ser humano, e o professor pode utilizar este fato para transformá-lo em um importante recurso formativo.

### **Relato da experiência vivenciada no estágio obrigatório**

Para Abramovich (1993), ao contarmos histórias para as crianças, elas têm seu imaginário estimulado, assim como a curiosidade e também os sentimentos de alegria, bem-estar, tranquilidade, entre outros. Ainda segundo



esta autora, por meio de histórias, as crianças podem conhecer e descobrir outros lugares, outros jeitos de agir e de ser.

É ficar sabendo História, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática. (ABRAMOVICH, 1993, p. 17).

Nessa perspectiva foi realizado o estágio obrigatório em Educação Infantil, disciplina curricular do 4º ano de Pedagogia, em 2016, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Aprisco, localizado na região central de Cascavel.

A turma em que as sete regências foram feitas foi o Maternal II, com crianças entre 2 e 3 anos de idade. Entre os conteúdos previstos para as aulas, para a disciplina de Ciências havia o tema “poluição e preservação do meio ambiente”, com o subtema “destinação correta do lixo”.

Primeiramente, houve uma roda de conversa com as crianças, sobre quem faz parte do meio ambiente, o que eles entendem por cuidar do meio ambiente, e sobre como é a separação do lixo na casa deles. Assim, foi contada a história do “O Livro do Planeta Terra” de autoria de Todd Parr, que demonstra a grande diferença que nossos gestos podem fazer para o meio ambiente, como reciclar o lixo, economizar água, não desperdiçar alimentos, entre outros.



Foi abordado também o conteúdo das cores primárias, sendo que as crianças participaram ativamente quando solicitadas para falarem sobre a

história, sobre o meio ambiente e sobre as cores. O momento de contação da história foi positivo, com participação das crianças e inclusive com a realização de perguntas sobre a mesma.

Abramovich (1993) alerta para a escolha dos livros a serem trabalhados nas aulas, pois estes podem perpetuar mentiras, preconceitos e informações errôneas. Além de que para que uma história seja contada de forma satisfatória, é necessário que o contador a conheça bem, para não errar nas pontuações e pronúncias, e para que conte com a devida emoção e entonação: “[...] é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto. Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança” (ABRAMOVICH, 1993, p. 21). Para a contação, essas recomendações da autora foram seguidas, com as pausas e intervalos, e como resultado, percebeu-se um grande entrosamento e atenção por parte das crianças.

Na regência da semana seguinte, foram trabalhadas novamente as cores das lixeiras e depois foi realizado um passeio ao redor da escola, para observar e recolher caso houvesse lixo nas calçadas. Durante a atividade, foi lembrada a história trabalhada e houve um bom diálogo entre as crianças a respeito da obra trabalhada e do que estava sendo feito no momento.

Para as regências de história e geografia, o tema proposto era diversidade, e a história Menina Bonita do Laço de Fita foi trabalhada, também de forma satisfatória.

### **Relato da experiência vivenciada no PIBID**

Conforme enunciam Paiva e Oliveira (2010, p.24) “A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente á intimidade da criança”. Nesta lógica, a ação pedagógica realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2016, na Escola Municipal Dilair Silvério Fogaça, bairro Universitário, teve como objetivo resgatar o imaginário, ludicidade, e a literatura junto aos discentes, além de trilhar um caminho de aproximação à interdisciplinaridade.

As turmas abrangidas foram do Ensino Fundamental I. A história contada foi “ISTO É”, de Alejandro Magallanes, que trazia uma mensagem de que certos objetos parecem ser o que são, mas que na verdade poderiam ser outros objetos.



A atenção especial para esta história se deu pela hipótese de que pelo seu diferencial, mexeria com a imaginação dos pequenos alunos. Para a contação de história foi construída uma televisão de papelão e a história do livro foi transcrita para a mesma. A aproximação à interdisciplinaridade se deu via disciplinas de Ciências e História, disciplinas cujo conteúdo curricular se enquadraria muito bem na história contada e no diálogo com os alunos. Silva, et al., (2007, p. 452) dizem que para os alunos:

É necessário que se sintam seduzidos pelo que lhes é apresentado, que encontrem significação a partir das atividades desenvolvidas, para que possam compreender os enunciados científicos e a construção da própria ciência

Citando um breve exemplo de como se foi trabalhado, a história era contada desta maneira: “Isto é uma tesoura?”, nesse momento aparecia a imagem da tesoura na TV construída com caixa de papelão, e que rodava as imagens que estavam coladas em papel Kraft com cano de PVC, esboçando isto, os alunos começaram se questionar que era uma tesoura e que ela também poderia ser outra coisa. Como nos diz Santos (1999, p. 127):

As crianças, por sua vez, têm um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias, mas vivem em nosso mundo em eterno conflito entre esses dois mundos: o da realidade e o da fantasia, o da razão e o da imaginação.

Após os alunos terem refletido e dialogado entre si, questionando se aquilo era uma tesoura, rodou-se a tela da TV para próxima imagem e foi argumentado “Não! Isso é um mosquito”, e ali era apresentada uma tesoura com as asas do mosquito, olhos, bico, etc.



A interdisciplinaridade com a disciplina de Ciências e História foi realizada com o trabalho relacionado aos insetos contados na história, abordando como eles vivem, quais as doenças transmitidas são transmitidas por eles, a história dos estudiosos que os descobriram, entre outros, e a partir disso incumbiu-se atividades que foram orais e escritas.

Após a realização da contação de história, uma atividade foi realizada: foi entregue para cada aluno uma imagem impressa, alguns receberam uma figura de xícara, outros de pente, outros de carrinho, e a partir disso foram estimulados a criar outros objetos. Um dos alunos, por exemplo, tinha uma xícara ilustrada na folha e o transformou em um gato, e nessa perspectiva, por mais simples que tenha sido a atividade, o aluno usou a imaginação e a memória.



Neste panorama, Carvalho (1989, p.21) esboça:

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza para organizar “seu mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzira bons frutos, com a terra do agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados.

O segundo passo da atividade foi os alunos levarem para suas casas as adaptações dos desenhos e fazerem uma pesquisa histórica de como tais objetos foram criados, por quem, em que objetivo, ano, entre outros detalhes. Para aqueles que desenharam animais a partir do desenho distribuído, estes teriam que fazer uma pesquisa em que ambiente esses animais vivem, do que se alimentam, entre outros.

A partir do processo vivenciado e descrito acima, observa-se que a literatura com a contação de histórias foi trabalhada, e foram dados alguns passos em direção à interdisciplinaridade, especialmente nas disciplinas de Ciências e História. No entanto é necessário lembrar que, como Paviani (2008, p.63) diz “As iniciativas interdisciplinares precisam ser planejadas [...]. Exigem uma ação estratégica que objetive as intenções”. Nesta perspectiva os conteúdos devem ser pensados com zelo e os processos replanejados para que as disciplinas se inter cruzem sem desviar do foco principal.

Nota-se necessário ressaltar que, esta experiência no sentido da interdisciplinaridade com a literatura infantil no PIBID, auxiliou a propiciar uma nova visão para as práticas pedagógicas do grupo de pedagogos em formação, sem excluir as disciplinas, mas minimizando suas fronteiras em forma de entrelaçamento sem perder o objetivo, e utilizando a ludicidade.

### **Considerações finais**

Percebe-se, por fim, que o trabalho com a literatura infantil e sua conexão com a interdisciplinaridade teve resultados positivos, pois além de ampliar o conhecimento do discente/futuro professor, também o ajuda no seu amplo leque teórico metodológico em sala de aula. Ambas as experiências

realizadas proporcionaram o entendimento que trabalhar literatura infantil na sala de aula vai além de apenas contar uma história para iniciar um conteúdo.

Para a formação em pedagogia, as experiências foram de grande valia, tanto no sentido de contação de história, quanto no trabalho com literatura e principalmente na articulação da literatura com as disciplinas. Como primeiras experiências, o resultado foi satisfatório, mas ainda há muitos detalhes a serem melhorados com a prática constante em contar histórias. Finalizamos as atividades concordando com Abramovich (1993, p. 24), que diz: “[...] o livro da criança que ainda não lê é a história contada”.

## Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

CARVALHO, B. V. **A literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica**. 6. Ed. São Paulo: Global, 1989.

COLOMER, T. **A formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

DANTAS, O. M. A. da N. A.; MEDEIROS, J. de L.. **O Uso Interdisciplinar da Literatura Infantil No Processo de Ensino e Aprendizagem nos Anos Iniciais**. 2015. Disponível em:

<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16092\\_8081.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16092_8081.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2017.

LAHIRE, B.. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática. 2004.

OLIVEIRA, A. A.. De; SPÍNDOLA, A. M.. De A. **Linguagens da educação infantil III – literatura infantil**. NEAD. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

PAIVA, S.C. F.s; OLIVEIRA, A. A.. **A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor**. 2010. Disponível em:

<<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS : Educs , 2008.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SANTOS, I. S. dos. **Literatura Infantil e Interdisciplinaridade na Sala de Aula Pré-escolar 1**. 1999. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/121/158>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SILVA, A. M. T. B.; METTRAU, M. B.; BARRETO, M. S. L. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n 88, p. 445-458,2007.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001

ZILBERMAN, R.. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2003. 235 p.

## **SUA FRIEDA: AS CARTAS E OS MANUSCRITOS APAIXONADOS DE FRIDA KAHLO**

Paulo Fachin<sup>48</sup>

**RESUMO:** Desde a adolescência, Frida Kahlo escrevia cartas ao namorado Alejandro Gómez Arias, com quem ela teve um relacionamento aos 18 anos. Além dele, as missivas eram destinadas ao pai, aos amigos e a Diego Rivera, em que a pintora tratava de questões relacionadas à intensidade das emoções, do amor ao sofrimento, retratando o binarismo vida-morte, pois a artista sentia vontade de viver e morrer ao mesmo tempo, sentimento refletido na obra pictórica e nas cartas. O objetivo deste trabalho é analisar parte da correspondência deixada pela pintora mexicana, por meio de cartas que, assim como a obra artística, trazem elementos de uma existência marcada pela dor e pela paixão. Para as reflexões deste artigo apresentamos um recorte da correspondência deixada pela pintora mexicana, cujo maior destinatário foi o grande amor de Frida, Diego Rivera. Uma espécie de escrita autobiográfica, os manuscritos deixados por Frida exercem a função de um documento expressivo que nos mostra detalhes da personalidade, posicionamento político e de mulher latina e estigmatizada por uma existência de lutas pela vida, por um corpo mutilado e por uma série de desejos e sonhos marginalizados por ausências. Para as discussões e reflexões aqui encaminhadas, consideramos as pesquisas de Rodrigues (2015), Herrera (2011) e Tin (2005) relacionadas aos conceitos de carta e como as epístolas ilustram o forte vínculo que unia Frida a Diego, ou seja, as mensagens escritas pela artista eram cartas de amor que delatavam uma insuportável angústia, ansiedade e dor que só diminuía com a presença do muralista, considerado, pela artista, um pintor de “paredes”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Correspondência. Frida Kahlo. Diego Rivera.

### **Introdução**

A análise do legado manuscrito da artista mexicana resulta tão apaixonante e intrigante como sua obra pictórica, não somente pela vasta

---

<sup>48</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professor no Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (Cascavel/PR). E-mail. paulo.fachin@hotmail.com.

quantidade de materiais, mas pela forma pela qual as escrituras evoluíram e foram se alterando com o tempo, levando em consideração o desenvolvimento de sua personalidade, as condições de sua saúde cada vez mais precária e a forte carga emocional que a pintora imprimia em cada correspondência, assim como nos quadros.

A arte de escrever cartas é um terreno muito fértil para pesquisas e investigações relacionadas às escritas de si e estudos literários, pois segundo Camila Lourenço (2014), o gênero epistolar permite, ao escritor, apagar a fronteira entre os gêneros e ocupar um espaço considerado híbrido, em que é possível experimentar outra espécie de narrativa – que ultrapassa as características de documento, (auto)biográfica confessional – sem impedimentos.

Uma epístola ou carta, então, é o adequado arranjo das palavras assim colocadas para expressar o sentido pretendido por seu remetente. Ou, em outras palavras, uma carta é um discurso composto de partes ao mesmo tempo distintas e coerentes, significando plenamente os sentimentos de seu remetente. (TIN, 2005, p. 83).

Na correspondência de Frida Kahlo, é possível encontrar fragmentos isolados que se relacionam e estão coerentes entre si, além de desenhos e rabiscos que, nas cartas, trazem a confissão de seu sentimento e certo grau de dependência de sua arte e de Diego Rivera.

Conforme Maria Aparecida Rodrigues (2007), as cartas não deixam de ser uma espécie de confissão em que há um entrecruzamento da identidade do autor real relacionada ao seu modo de existência com a identidade ficcional não se restringindo a um eu poético, tampouco se reduzindo à esfera do documento. “Delega, isso sim, ao texto ficcional um sentido de verdade, sem comprometer a validade literária.” (RODRIGUES, 2007, p. 98). Ou seja, vida e arte se misturam, encobrendo-se. Ainda, para Rodrigues (2007, p. 100), “o encobrir é o disfarce extremo do revelar, pois que uma preserva a história da outra”.

Normalmente, as cartas escritas por Frida eram longas e a artista poderia ser vista e facilmente identificada por/em suas cartas, ou seja, pelo estilo pelo qual conduzia a forma de escrever. Para Tin (2005, p. 20), “a carta



deve ser mais livre, [...] ela deve ser a expressão breve de um sentimento amistoso e a exposição de um tema simples em termos simples”.

A artista mexicana sempre usou de sua capacidade intelectual, da beleza e da dor para manifestar certo domínio sobre as pessoas que ela muito amava. Herrera (2011) nos mostra estas questões pela carta descrita a seguir.

19 de dezembro de 1925.

Alex: ontem fui sozinha ao México, para andar um pouco, a primeira coisa que fiz foi passar na sua casa (não sei se foi uma boa coisa ou não) mas fui porque eu sinceramente queria ver você, fui às 10 e você não estava lá, esperei até uma e quinze na biblioteca e à tarde voltei pra casa por volta das quatro e você ainda não tinha chegado lá, não sei onde você podia estar, seu tio ainda está doente?

[...] O Lira fez uma falsa declaração ao dizer que eu o beijei, e se eu continuar enumerando as coisas vou precisar de muitas páginas; naturalmente tudo isso me deixou preocupada no começo, mas depois passei a não me incomodar nem um pouco com isso (isso foi exatamente o pior), sabe?

Fosse de qualquer outra pessoa, Alex, eu teria ouvido essas coisas sem dar nenhuma importância, porque é o que *Todo Mundo* faz, entende? Mas nunca vou esquecer que você, que amei como a mim mesma ou até mais, me viu como uma Nahui Olín [os estudantes consideravam a pintora, modelo de Rivera, volúvel e sem-vergonha] ou ainda pior do que ela, que é um exemplo de todas essas mulheres. Todas as vezes que você me disse que não queria mais falar comigo foi como se tirasse um peso dos ombros. E você teve o desprazer, Alex, de me insultar, dizendo que fiz certas coisas com outra pessoa no dia em que fiz pela primeira vez na vida porque amei você como não amo ninguém mais.

[...] Na terça provavelmente vou ao México e se você quiser me ver, estarei na porta do Ministério da Educação às 11. Vou te esperar por uma hora.

Sua Frieda. (HERRERA, 2011, p. 79-80).

Frida faz uso da carta para se aproximar novamente do namorado, tentando, aparentemente, reconquistá-lo, dizendo que precisava dele e que perdera a “reputação” entre os amigos que eles tinham em comum por conta de comentários feitos sobre a artista, ou seja, por detalhes íntimos entre os dois que Alejandro tornara público para o grupo. A pintora utiliza a correspondência para desabafar e mostrar os sentimentos pelo namorado. Rodrigues (2015, p. 201) nos coloca que “as epístolas podem ser consideradas desabafo e desnudamento de si. A carta [...] se transforma em espelho a mostrar os pensamentos, as intenções, as frustrações, os desejos, o modo de ser e as ações do sujeito que a escreve”.

Ao escrever as cartas ou fazer anotações sobre os acontecimentos cotidianos, Frida Kahlo “se mostrava” ao namorado, clamando por sua

presença, pelas cartas dele e pelas visitas, conforme nos mostra a seguinte carta.

10 de janeiro de 1927.

Alex: eu quero que você venha, você não sabe como eu precisei de você estes dias e como a cada dia eu te amo mais.

Ainda estou doente, e você sabe como isso é entediante, eu não sei mais o que fazer já que estou assim faz mais de um ano e já estou de saco cheio de tanta doença, pareço uma velha, não sei como vai ser quando eu tiver trinta anos, você vai ter que me carregar o dia inteiro embrulhada em algodão [...]

Escute me conte como foi em Oaxaca, e que tipo de coisas sensacionais você viu, porque preciso que me contem alguma coisa nova, porque nasci para ser um vaso de flores e nunca saio da sala de jantar. [...] Eu estou muito entediada!!!!!! [aqui ela desenha um rosto choroso] [...] Eu sonho toda noite com o meu quarto e por mais que eu fique zanzando por ele na minha cabeça, não sei como apagar essa imagem da minha mente (além disso, todo dia ele fica mais parecido com um bazar). Bom!! O que podemos fazer, ter esperança, ter esperança. [...] Espero que seja bem loguinho, não que eu vá te oferecer nada de novo mas que a mesma Frieda de sempre possa te beijar – Escute veja aí se entre seus conhecidos tem alguém que saiba uma boa receita para descolorir os cabelos – (não esqueça).

E não esqueça de que com você aí em Oaxaca está a sua Frieda. (HERRERA, 2005, p. 88).

Nesta carta, Frida descortina seus sentimentos, mostrando a carência e atitudes possessivas em relação ao namorado, colocando-se na posição de vítima, considerando-se uma pessoa de certa forma “esquecida” por ele e pela maior parte dos amigos. Para Foucault (2012, p. 150), “escrever é pois ‘mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro’”. A artista, por meio da escrita, procura se mostrar e manter um diálogo com Alejandro, trazendo elementos do cotidiano e da intimidade relacionados aos momentos em que estavam juntos, ou seja, o corpo e o dia a dia são elementos privilegiados nas cartas.

Domingo, 27 de março de 1927.

Meu Alex: Você não pode imaginar com que prazer te esperei no sábado, porque eu tinha certeza que você viria, e que na sexta você tinha tido que fazer alguma coisa...

[...] Eu não consigo esquecer você um minuto sequer, você está em todo lugar, em todas as minhas coisas, acima de tudo no meu quarto, e nos meus livros e quadros. Só hoje ao meio-dia recebi a sua primeira carta. Quem sabe quando você vai receber a minha, mas vou escrever duas vezes por semana, e você vai me dizer se elas chegam até você ou pra que endereço posso mandá-las. [...] Escute Alex, certamente você vai estar em Berlim no dia 24 de abril, e nesse dia vai fazer exatamente um mês que você partiu do México, espero que não seja uma sexta-feira e que você tenha um dia mais ou menos feliz. [...] Bom, Alex, na quarta quando eu te escrever de novo,

eu vou dizer praticamente as mesmas coisas desta carta, um pouco mais tristes e ao mesmo tempo menos tristes, porque três dias terão se passado e serão três dias menos – e assim aos poucos de sofrimento em sofrimento vai ficando mais perto o dia em que verei você de novo – e assim, sim, você nunca mais vai ter de ir pra Berlim de novo. (HERRERA, 2011, p. 89-90).

Pelo conteúdo da carta, é possível compreender que Alejandro viajou para a Europa no mês de março de 1927 e não se despediu da artista. Herrera (2011) comenta que tenha sido muito provável que a família dele o tenha mandado estudar no velho continente como forma de enfraquecer o seu relacionamento com Frida. “Talvez o próprio Alejandro quisesse se libertar do controle cada vez mais possessivo e carente de Frida”. (HERRERA, 2011, p. 88). Com relação à intimidade da artista mexicana expressada na carta, Rodrigues (2015) nos coloca que,

A carta apresenta uma função expressiva, pois que o remetente além de narrar fatos, relacionados, geralmente, aos seus sentimentos amorosos, constrói um discurso que lhe permite desnudar a sua face, a sua imagem e o faz ciente de que o outro, o leitor destinatário, conhecerá o seu querer, seus desejos e, por fim, seus segredos íntimos. Desse modo, as epístolas são formas de discurso em cujo centro está o “eu” de quem escreve, isto é, o sujeito da escrita, apresentando um estilo em que prevalece a autocontemplação; a alternância discursiva entre emissor e destinatário; o pacto de cumplicidade. (RODRIGUES, 2015, p. 200).

Por meio das cartas, Frida Kahlo organiza o discurso e manifesta sinceridade com relação aos sentimentos amorosos, dores e angústias, revelando-se e se abrindo ao destinatário (Alejandro) e, muito provável, que o conteúdo das cartas manteve a pintora na mente do namorado até o seu retorno ao México, em novembro de 1927. Ainda, segundo Rodrigues (2015, p. 201), a carta “consiste num modo discursivo confidencial, de confiança no outro e, ao mesmo tempo, em um meio de o sujeito do discurso se manter, em qualquer circunstância, junto. A carta afirma a crença do diálogo”. Esta sensação de proximidade, diálogo e intimidade, podemos perceber na carta escrita no dia 04 de junho de 1927.

Sábado, 4 de junho de 1927.

Alex, *mi vida*: Esta tarde recebi sua carta. [...] Não tenho esperança de que você esteja aqui em julho, você está encantado – apaixonado pela Catedral de Colônia, e por tantas coisas que tem visto! Eu por outro lado estou contando os dias até o inesperado dia do seu retorno. [...] Fico triste de pensar que você ainda vai me encontrar doente. [...] Nunca conseguirei fazer nada com essa maldita doença,

e se isso é verdade aos dezoito [dezenove] anos de idade, não sei como vai ser depois, a cada dia que passa fico mais magra e quando você vier vai ver como minha aparência fica horrível com esse aparato enorme e imprestável. [Aqui ela desenha a si mesma usando um colete de gesso que cobre seu torso e os ombros]. Depois eu vou ficar mil vezes pior, já que imagine só depois de passar um mês deitada (eu estava assim quando você me deixou), outros dois com dois diferentes aparatos, e agora mais dois deitada, enfiada numa bainha de gesso, depois mais 6 meses com um pequeno aparato de novo para conseguir andar, e com a magnífica esperança de que vão me operar e que eu posso morrer na operação. [...] [Aqui ela desenha um urso caminhando em uma trilha rumo ao horizonte – talvez esteja fazendo referência à própria morte.] Não é o bastante pra deixar uma pessoa desesperada? Provavelmente você vai me dizer que sou pessimista e *lagrimilla* demais, em especial agora que você está completamente otimista depois de ter visto o Elba? O Rifu, muitos Lucas Cranachs e Dürers e acima de tudo Bronzino e as catedrais, assim eu seria inteiramente otimista e sempre *niña*. Mas se você vier rápido, prometo que vou ficar melhor a cada dia. Sua – Não me esqueça. (HERRERA, 2011, p. 91-92).

Nesse momento, o maior desejo da artista era que Alejandro voltasse ao México e, também, para seus braços. O pensamento da artista, na carta anterior, estava envolvido de muito pessimismo e desespero, pois ela não acreditava mais que ficaria boa. Manifestando-se triste, pois quando o namorado viajou ela estava acamada e, ainda segundo ela, quando ele voltasse a encontraria na cama, buscando se recuperar de mais uma cirurgia. Diante do desespero e distância do “amado”, o que restava para ela era escrever e pintar, adotando um estilo coloquial para sua escrita, assim como se estivesse numa conversa com Alejandro, um estilo que envolve clareza, mostrando, ao namorado, quais eram as vontades da artista naquele momento em que se recuperava do acidente, a fim de convencê-lo. Para Tin (2005, p. 26-27), “se a clareza é uma boa guia para todo discurso, afirma Filóstrato<sup>49</sup>, assim o é ainda mais para uma carta. [...] Em síntese, para Filóstrato a clareza é o maior meio de persuasão”.

O tempo passava e *Alex* não retornava da Europa, aumentando a expectativa de Frida com relação à presença física do namorado. Na carta de 2 agosto de 1927, ela manifesta tristeza referente à distância que os separa e, ainda, percebemos, por meio desta correspondência, a falta de expectativa

---

<sup>49</sup> Autor do *De epistulius*, datado do século III d.C., Filóstrato de Lemnos, nascido por volta do ano 190 d.C., não deve ser confundido com Filóstrato, o Ateniese, de quem foi discípulo e genro. Filóstrato dirige seu pequeno tratado a Aspasius de Ravena, numa espécie de crítica pelo fato de este empregar um estilo adequado para a escrita de cartas. (TIN, 2005, p. 25).

com relação a vida dela e determinada dose de ciúmes ao recomendar (ou aconselhar) para ele que não flerte com as meninas nas praias as quais visita.

Para Foucault (2012), a correspondência,

É algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão ao outro: ela constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz o escritor 'presente' àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas actividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física. (FOUCAULT, 2012, p. 149-150).

Usando sua correspondência, a pintora mexicana buscava deixar Alex ciente dos acontecimentos relacionados à vida dela, comentando sobre seus desejos e o que, em sua visão, ela merecia ou não. Porém, nas últimas cartas 'endereçadas' ao namorado, antes de conhecer Diego, Frida se mostrava um pouco mais animada e otimista com relação ao futuro e insegura quanto aos sentimentos dele, questões descritas na missiva de 15 de outubro de 1927, mas não deixando, jamais, de ser repetitiva, pois, normalmente, as cartas traziam conteúdos muito parecidos e ela tinha consciência disso.

15 de outubro de 1927.

Meu Alex: a penúltima carta! Tudo o que eu podia te dizer, você sabe. Todo inverno fomos felizes, nunca como agora. Temos a vida à nossa frente – à minha frente – é impossível te dizer o que isso significa.

É provável que eu esteja doente [quando você voltar], mas não sei mais, em Coyoacán as noites são estonteantemente bonitas como eram em 1923 e o mar, símbolo no meu retrato, sintetiza a minha vida.

Você não me esqueceu?

Seria quase injusto – não acha?

Sua Frieda. (HERRERA, 2011, p. 96).

Após o término da viagem e a volta de Alex ao México, a vida sentimental e amorosa da artista mexicana sofre mudanças, pois segundo Herrera (2011), eles se separam e Kahlo conhece e se encanta pelo pintor de 'paredes', Diego Rivera.

Poucos meses depois do retorno de Alejandro da Europa, no final de 1927, Frida já tinha se recuperado suficientemente para levar uma vida ativa e quase normal. [...] Em junho de 1928, o romance com Frida tinha chegado ao fim, e a gota da água veio quando Alejandro se apaixonou pela amiga de Frida, Esperanza Ordóñez. [...] Frida não entregou facilmente os pontos. 'Agora mais do que nunca eu sinto que você não me ama mais', ela escreveu. 'Mas te confesso uma coisa, eu não acredito, eu tenho fé – não pode ser – No fundo, você

me entende, você sabe que eu te adoro! Que você não é só uma coisa que é minha, mas você é tudo o que eu sou! – Insubstituível! Entretanto, dois ou três meses depois, por meio de sua amizade com Tina Modotti, Frida já tinha se filiado ao Partido Comunista e travado relações com Diego Rivera, substituindo a antiga paixão por um novo amor. (HERRERA, 2011, p. 103-106).

A partir de então, Frida e Diego se apaixonam para sempre e este sentimento aparece, também, nas cartas e anotações deixadas por ela, a exemplo deste fragmento retirado do diário da artista em que comenta que ninguém jamais saberá o tamanho do sentimento pelo muralista.

Nadie sabrá jamas como quiero a Diego. No quiero que nada lo hiera. que nada lo moleste y le quite energía que él necesita para vivir. vivir como a él se le dé la gana. Pintar, ver, amar, comer, dormir, sentirse solo, sentirse acompañado, pero nunca quisiera que estuviera triste. si yo tuviera salud quisiera dársela toda si yo tuviera juventud toda la podría tomar. No soy solamente tu – madre – soy el embrión, el germen, la primera célula que = en potencia = lo engendró. soy él desde las más primitivas... y las más antiguas células, que con el 'tiempo' se volvieron él<sup>50</sup>. (KAHLO, 1995, p. 234).

Nesta, assim como em outras anotações e cartas presentes do diário da pintora, podemos perceber um sentimento, por Rivera, muito forte e sincero. Frida é breve, mas deixa claro que o que deseja é convencer, ou seja, por mais que as pessoas imaginem que ela o ama, o sentimento é ainda maior. Tin (2005) nos coloca que características como brevidade e clareza são elementos presentes e característicos do gênero epistolar e que podem versar sobre o passado, o presente ou o futuro.

Como em muitas cartas endereçadas a Alejandro, esta que segue, destinada à Diego Rivera, manifesta obsessão e possessão pelo artista mexicano. A pintora escreve um texto, manifestando grande paixão por meio de metáforas, em que arte e amor se misturam, não existindo nada que possa separá-la de seu grande amor. Temos a impressão que os pensamentos de Frida pulam da carta, pois é um texto vivo e cheio de informações. Esta carta foi escrita em 13 de julho de 1945, um dos escassos dados que permite situar cronologicamente o seu diário.

---

<sup>50</sup> Ninguém saberá jamais como amo Diego. Não quero que nada o machuque. Que nada o incomode e tire a energia que ele precisa para viver. Viver como ele vive lhe dá prazer. Pintar, ver, amar, comer, dormir, sentir-se sozinho, sentir-se acompanhado, mas nunca queria que ele estivesse triste. Se eu tivesse saúde quisera dá-la toda a ele, se eu tivesse juventude ela poderia pegá-la toda para si. Não sou somente tua – mãe – sou o embrião, o germen, a primeira célula que = em potencial = engendrou-o. Sou ele desde as mais primitivas... e as mais antigas células, que com o 'tempo' se transformarão nele. (Tradução nossa).

Diego:

Nada es comprable a tus manos ni nada igual al oro – verde de Tus ojos. Mi cuerpo se llena de ti por días y días. eres el espejo de la noche. la luz violenta del relámpago. la humedad de la tierra. el hueco de tus axilas es mi refugio. mis yemas tocan tu sangre. Toda mi alegría es sentir brotar la vida de tu fuente – flor que la mia guarda para llenar todos los caminos de mis nervios que son los tuyos<sup>51</sup>

Cada vez mais, Frida mostrava-se 'apaixonada' por Diego e elementos presentes nas cartas tratam deste amor que é, aparentemente, infinito. Frida se deixa conhecer por meio das missivas, sendo possível compará-las a retratos fotográficos, pois ambos, retratos e cartas, encerram em si um raio-X sobre o autor. Para Rodrigues (2015),

Enquanto o eu de uma autobiografia privilegia a sua própria imagem, convocando a si mesmo como testemunha de sua trajetória existencial; a epistolografia, semelhante ao memorialismo, apresenta uma visão personalizada de um tempo e espaço vivenciado pelo sujeito da enunciação. [...] A carta, nesse contexto, é um espaço particular de manifestação de experiências, de sentimentos e relações íntimas. Por isso, ela possui elementos de caráter autobiográficos e da exposição fotográfica de quem escreve. Pelo relato biográfico da própria vida e pela descrição do retrato íntimo de si mesmo, o escritor de cartas acaba revelando o mais profundo de sua personalidade. O eu revelado não é visualizado, unicamente, por um olhar unilateral, pois que a visão do sujeito pode ser feita pela relação entre os interlocutores, ou seja, pela troca de cartas entre remetente e destinatário, ou pela manifestação discursiva da interlocução presente no próprio texto do emissor. O olhar do destinatário sobre aquele que lhe envia a carta é tão significativo quanto o do próprio remetente. (RODRIGUES, 2015, p. 203-204).

Na carta seguinte, percebemos que Frida mistura elementos da personalidade, amor, dor e expectativa sobre algum presente de aniversário (em sete de julho). É muito provável que ela a tenha escrito em um momento de reflexão sobre a saúde, misturando felicidade e dor.

Para Diego mio

la vida callada dadora de mundos, lo que mas importa es la no – ilusión. La mañana nace, los rojos amigos, los grandes azules, hojas en las manos, pájaros ruideros, dedos en el pelo, nidos de paloma raro entendimiento de la lucha humana sencillez del canto de la sinrazón locura del viento en mi corazón = que no rimen niña = dulce xocolatl del México antiguo, tormenta en la sangre que entra por la boca – convulsión, augurio, risa y dientes finos ahujas de perla, para

---

<sup>51</sup> Diego: Nada é comparável a suas mãos nem nada igual ao ouro-verde de seus olhos. Meu corpo se enche de você por dias e dias. Você é o espelho na noite. A luz violenta do relâmpago. A humidade da terra. O oco de suas axilas é o meu refúgio. Meus dedos tocam o seu sangue. Toda minha alegria é sentir brotar a vida de sua fonte – flor que a minha guarda para encher os caminhos de meus nervos que são os seus. (Tradução nossa).

algun regalo de un siete de julio, lo pido, me llega, canto, cantado, cantare desde hoy nuestra magia – amor<sup>52</sup>. (KAHLO, 1995, p. 217).

Em algumas anotações, presentes no diário, uma espécie de um resumo (1910-1953) de acontecimentos relacionados à saúde, a artista relembra o número de operações pelas quais passou, demonstrando consciência sobre o verdadeiro estado de saúde, expressando gratidão ao Doutor Farril, pintando, para ele, um quadro em 1951.

1910-1953

En toda mi vida he tenido 22 operaciones quirúrgicas – El Dr Juanito Farill a quien considero un verdadero hombre de ciencia y además un ser heroico por que ha pasado su vida entera salvando a los enfermos siendo él un enfermo también enfermedad a los seis años parálisis infantil (poliomielitis 1926 – accidente en camión con ALEX)<sup>53</sup>. (KAHLO, 1995, p. 251).

As páginas do diário, de 1950-1951, iniciam fazendo referência a um grave acontecimento: em um ano, sete operações. Outra vez, Frida é breve nas anotações relacionadas ao estado de saúde. Para Tin (2005, p. 63), “a brevidade é a primeira e principal virtude do estilo epistolar. [...] A brevidade é apreciada se é empregada com discernimento e moderação, pois, ao escrever, erra tanto quem diz menos do que o assunto exige quanto quem diz mais”.

1950-51

He estado enferma un año. Siete operaciones en la columna vertebral. El Doctor Farill me salvó. Me volvió a dar alegría de vivir. Todavía estoy en la silla de ruedas, y no sé si pronto volveré a andar. Tengo el corset de yeso que a pesar de ser una lata pavorosa, me ayuda a sentirme mejor de la espina. No tengo dolores. Solamente un cansancio de la.. tiznada, y como es natural muchas veces desesperación. Una desesperación que ninguna palabra puede describir. Sin embargo tengo ganas de vivir. Ya comencé a pintar. El cuadrito que voy a regalarle al Dr Farill y que estoy haciendo con todo mi cariño para él. Tengo mucha inquietud en el asunto de mi pintura. Sobre todo por transformarla para que sea algo útil al movimiento revolucionario comunista, pues hasta ahora no he pintado sino la expresión honrada de mi misma, pero alejada absolutamente de lo

---

<sup>52</sup> Para meu Diego: a vida calada que dá muitos mundos, o que mais importa é a não ilusão. A manhã nasce, os amigos vermelhos, os grandes azuis, folhas nas mãos, pássaros barulhentos, dedos no cabelo, raros ninhos de pombas, entendimento de luta humana, simplicidade no canto da sem razão, loucura do vento em meu coração = que não rime menina = doce chocolate do México antigo, tormenta pelo sangue que entra pela boca – convulsão, augúrio, riso e dentes finos, agulhas de pérola para algum presente de um sete de julho, eu o peço, chega-me, canto, cantado, cantarei desde hoje nossa magia – amor. (Tradução nossa).

<sup>53</sup> 1910-1953

Em toda minha vida passei por 22 operações cirúrgicas – O Dr. Juanito Farill a quem eu considero um verdadeiro homem de ciência e, além disso, um ser heroico porque passou sua vida inteira salvando os doentes, sendo ele um doente. Doença aos seis anos, paralisia infantil (poliomielite 1926 – acidente de ônibus com ALEX). (Tradução nossa).



que mi pintura pueda servir al partido. Debo luchar con todas mis fuerzas para que lo poco de positivo que mi salud me deje hacer sea en dirección a ayudar a la revolución. La única razón real para vivir<sup>54</sup>. (KAHLO, 1995, p. 252).

A correspondência de Frida trazia elementos do sofrimento, tanto físico (por causa do corpo mutilado), quanto emocional (pela insegurança vivida em relação à infidelidade de Diego). Esta carta escrita em 1953 mistura aspectos de alegria, infelicidade, declaração de amor e obsessão pelo artista mexicano. O desejo de 'conversar' com Diego era infinito, pois mesmo minutos antes de mais uma cirurgia, Frida escrevia esta carta.

México, 1953.<sup>55</sup>

Sr. mío Don Diego:

Escribo esto desde el cuarto de un hospital y en la antesala del quirófano. Intentan apresurarme pero yo estoy resuelta a terminar ésta carta, no quiero dejar nada a medias y menos ahora que sé lo que planean, quieren herirme el orgullo cortándome una pata... [...] Bueno el motivo de esta carta no es para reprocharte más de lo que ya nos hemos reprochado en esta y quién sabe cuántas pinches vidas más, es sólo que van a cortarme una pierna (al fin se salió con la suya la condenada)... Te dije que yo ya me hacía incompleta de tiempo atrás, pero ¿qué puta necesidad de que la gente lo supiera? Y ahora ya ves, mi fragmentación estará a la vista de todos, de ti... Por eso antes que te vayan con el chisme te lo digo yo "personalmente", disculpa que no me pare en tu casa para decírtelo de frente pero en éstas instancias y condiciones ya no me han dejado salir de la habitación ni para ir al baño. No pretendo causarte lástima, a ti ni a nadie, tampoco quiero que te sientas culpable de nada, te escribo para decirte que te libero de mí, vamos, te "amputo" de mí, sé feliz y no me busques jamás. No quiero volver a saber de ti ni que tú sepas de mí, si de algo quiero tener el gusto antes de morir es de no volver a ver tu horrible y bastarda cara de malnacido rondar por mi jardín.

Es todo, ya puedo ir tranquila a que me mochen en paz.

Se despide quien le ama con vehemente locura,

Su Frida.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> 1950-51

Estive doente um ano. Sete operações na coluna vertebral. El Doutor Farril me salvou. Voltou-me a dar alegria de viver. Ainda estou na cadeira de rodas, e não sei se logo voltarei a andar. Tenho o corpete de gesso que apesar de ser algo pavoroso, ajuda a me sentir melhor da espinha. Não tenho dores. Somente um cansaço da...desanimada, e como é natural muitas vezes de desespero. Um desespero que nenhuma palavra pode descrever. No entanto, tenho vontade de viver. Já comecei a pintar. O quadrinho que darei de presente ao Dr. Farill e que estou fazendo com todo meu carinho para ele. Tenho muita inquietude no assunto de minha pintura. Sobretudo, por transformá-la para que seja algo útil ao movimento revolucionário comunista, pois até agora não pinteí, senão a exceção honrada de mim mesma, mas absolutamente distante do que minha pintura possa contribuir com o partido. Devo lutar com todas minhas forças para que o pouco de positivo que minha saúde me deixe fazer seja em direção a ajudar à revolução. A única razão real para viver. (Tradução nossa).

<sup>55</sup> Disponível em: <[http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes-43/lit\\_cartas-de-frida-a-diego.html](http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes-43/lit_cartas-de-frida-a-diego.html)> Acesso em: 19 set. 2017.

<sup>56</sup> México, 1953. Meu senhor Dom Diego. Escrevo isso do quarto de um hospital e na antessala do centro cirúrgico. Tentam me apressar mas eu estou decidida a terminar esta carta, não quero deixar nada pela metade e menos agora que eu nem sei o que planejam, querem ferir o

A intenção da pintora era se afastar definitivamente de Diego, mas isto lhe era impossível. Nesta outra carta escrita em 1953, Frida escreve que mesmo com a perna amputada estará livre para Diego, ou seja, tudo para Diego, pois desejava torná-lo mais presente do que nunca. Para Tin (2005), uma carta permite que o destinatário nunca esteja totalmente ausente. Ainda sobre isto, comenta,

Defino agora uma carta: é uma notícia escrita de um espírito a outro ausente, ou quase ausente. Disse *notícia de um espírito*, pois o fim de uma carta é duplo: ou afirma um sentimento, ou trata de um assunto. [...] O hábito de escrever cartas existe para unir em afeição enquanto estamos separados pela distância. [...] Por esta verdadeira razão ela foi inventada, tal que podemos informar aqueles ausentes de alguma coisa que eles devam saber, de interesse de ambos ou deles próprios. [...] A única coisa que faz os homens ausentes presentes. [...] Propriamente, portanto, disse *ausente*; mas acrescentei também *quase ausente*, da forma como as cartas são empregadas por aqueles que estão presentes. (TIN, 2005, p. 132).

Com as cartas de 1953, Frida Kahlo procurou informar Diego Rivera sobre os acontecimentos que se sucederiam.

Agosto de 1953.  
Seguridad de que me van a amputar la pierna derecha. Detalles sé pocos pero las opiniones son muy serias. [...] Estoy preocupada, mucho, pero a la vez siento que será una liberación. Ojalá y pueda ya caminando dar todo el esfuerzo que me queda para Diego. Todo para Diego<sup>57</sup>. (KAHLO, 1995, p. 277).

Após passar pela cirurgia que amputou parte de sua perna direita, o desejo de Frida era um só: suicidar-se. Mas, por conta de Diego,

---

meu orgulho cortando uma de minhas pernas... [...] Bom o motivo desta carta não é para lhe censurar mais do que já nos censuramos nesta e quem sabe quantas divididas vidas mais, é somente que vão me cortar uma perna (no final, você saiu com a sua a condenada)... Disse a você que eu me sentia incompleta já há algum tempo, mas qual a necessidade das pessoas saberem disso? E agora já pode ver, minha fragmentação estará à vista de todos, de você... Por isso antes que lhe contem em forma de piada eu falo a você “pessoalmente”, desculpa que eu não esteja em sua casa para dizê-lo de frente mas nestas circunstâncias e condições já não me deixaram sair do quarto nem para ir ao banheiro. Não pretendo causar mal algum, nem a você nem a ninguém, tampouco quero que você se sinta culpado coisa alguma, escrevo para lhe dizer que eu o libero de mim, vamos, “amputo” você de mim, seja feliz e não me procure jamais. Não quero voltar a saber de você nem que você saiba de mim, algo que eu quero ter o gosto antes de morrer é de não voltar a ver seu horrível e bastardo rosto de pessoa “mal nascida” rondar pelo meu jardim. É tudo, já posso ir tranquila a que me “podem” em paz. Despede-se quem lhe ama com veemente loucura, Sua Frida. (Tradução nossa).

<sup>57</sup> Agosto de 1953.

Certeza de que me van a amputar a perna direita. Eu sei poucos detalhes, mas as opiniões são muito sérias. [...] Estou preocupada, muito, mas ao mesmo tempo sinto que será uma libertação. Tomara que eu já possa ir caminhando e dar todo o esforço que eu possa a Diego. Tudo para Diego. (Tradução nossa).

possivelmente, ela decide esperar um pouco mais. É muito provável, de acordo com o diário, que ele lhe tenha dito que precisava muito dela, que não conseguiria viver sem a presença e companhia da artista mexicana. Com a intenção de outra vez atender os desejos do muralista, Frida resolveu esperar.

11 de Febrero de 1954.

Me amputaron la pierna hace seis meses.

Se me han hecho siglos de tortura y en momentos casi perdí la razón. Sigo sintiendo ganas de suicidarme, Diego es el que me detiene por mi vanidad de creer que le puedo hacer falta. El me lo ha dicho y yo le creo. Pero nunca en la vida he sufrido más. Esperaré un tiempo<sup>58</sup>. (KAHLO, 1995, p. 278).

Em período de recuperação após ter “perdido” parte da perna direita, o foco de sua produção escrita continua sendo Diego Rivera, um amor que podemos considerar incondicional e acima de tudo.

Estamos ya en Marzo – Primavera 21.

He logrado mucho. Seguridad al caminar Seguridad al pintar. Amo a Diego más que a mi misma. Mi voluntad es grande Mi voluntad permanece. Gracias al amor magnifico de Diego<sup>59</sup>. [...] (KAHLO, 1995, p. 278).

Frida Kahlo, por meio de sua obra escrita, além da pictórica, busca manifestar a sua fascinação pelo muralista mexicano e pelos elementos da cultura indígena e mexicana, mostrando sua consciência com relação a corpo “machucado” e aos elementos do feminino, manifestando seus vários eus trazendo questões relacionadas à alteridade presentes em toda sua obra.

## Considerações Finais

Carlos Fuentes (1995) coloca que só viu Frida Kahlo uma vez, no Palácio de Bellas Artes, na cidade do México e, quando ela subiu ao palco do teatro, causou rumor tanto pelas joias que usava, quanto pelo magnetismo silencioso que anunciava, ou seja, todas as atrações musicais, arquitetônicas e

---

<sup>58</sup> 11 de fevereiro de 1954.

Amputaram-me a perna há seis meses.

Meses que se transformaram em séculos de tortura e em momentos quase perdi a razão. Continuo sentindo vontade de me suicidar, Diego é que me detém por minha vaidade de acreditar que eu posso fazer falta para ela. Ele me disse isso e eu acredito nele. Mas nunca em vida eu sofri tanto. Esperarei um tempo. (Tradução nossa).

<sup>59</sup> Já estamos em março – Primavera 21.

Eu consegui muito. Segurança ao caminhar, segurança ao pintar. Amo Diego mais que a mim mesma. Minha vontade é grande, minha vontade permanece. Graças ao amor magnífico de Diego. (Tradução nossa).

pictóricas foram, no mesmo instante, abolidas pela presença da artista mexicana.

Frida Kahlo representou a si mesma e ao outro, tanto no *Diário* como na obra artística e na correspondência (cartas, anotações e rabiscos), transformando-se em um ícone da pintura mexicana e latino-americana, começando a pintar após o grave acidente que quase lhe custou a vida e, inicialmente, tem o incentivo e influência do muralista mexicano Diego Rivera.

No *Diário*, assim como na pintura e na correspondência (da pintora), é possível perceber o amor obsessivo por Diego Rivera e o relacionamento conturbado que eles viveram, fazendo com que a dor emocional, para Frida, às vezes, fosse maior que seu sofrimento físico, causado pelo acidente que sofreu aos 18 anos, comentando, inclusive, que em sua vida ela teve dois acidentes e que Diego fora o segundo e o mais trágico dos dois. Inicialmente, a obsessão era pelo primeiro namorado, Alejandro, porém mais tarde, o sentimento de posse fora transferido para Diego, a quem, segundo ela, ninguém conseguirá, jamais, medir a intensidade do sentimento e do carinho que ela tinha pelo pintor de “paredes”.

Kahlo misturou arte e vida, tanto em seus retratos e autorretratos, como na correspondência. As cartas e anotações deixadas como uma forma de desabafo relacionado ao amor, às dores e ao sofrimento, mas que mais tarde se transformariam em documentos e arte. Por meio destas muitas cartas, podemos identificar uma espécie de solicitação, uma dose de súplica relacionada ao amor de Alejandro e, mais tarde, à atenção de Rivera.

A correspondência de Frida trazia elementos do sofrimento, tanto físico (por causa do corpo mutilado), quanto emocional (pela insegurança vivida em relação à infidelidade de Diego) e, muitas cartas, ela mistura aspectos de alegria, infelicidade, declaração de amor e obsessão pelo artista mexicano. Frida utilizou as cartas e anotações no diário para mostrar que o sentimento por Diego Rivera não poderia ser medido, pois, segundo ela, era infinito.

Como produção final, ela nos deixa, além de uma tela, uma frase, as últimas palavras: “*Espero que la salida sea afortunada y espero no volver jamás*”<sup>60</sup>. (JAMÍS, 1985, p. 311).

---

<sup>60</sup> Espero que a saída seja alegre e espero não voltar nunca mais. (Tradução nossa).

## Referências

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: \_\_\_\_\_. O que é um autor. Lisboa: Vega Passagens, 2012.

FUENTES, Carlos. Introducción. In: **El Diario de Frida Kahlo**: un íntimo autorretrato. Cidade do México: La Vaca Independiente, 1995.

HERRERA, Hayden. **Frida**: a biografia. Tradução de Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

JAMÍS, Rauda. **Frida Kahlo**. Trad. Joan Vinyoli e Michèle Pendanx. Barcelona: CIRCE Ediciones, S.A., 1985.

KAHLO, Frida. **El Diario de Frida Kahlo**: un íntimo autorretrato. Cidade do México: La Vaca Independiente, 1995.

LOURENÇO, Camila. **Eu(s) de papel**. 2014. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/C/Camila\\_Lourenco\\_41\\_B.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/C/Camila_Lourenco_41_B.pdf)> Acesso em: 19 set. 2017.

RODRIGUES, Maria Aparecida. **As formas épicas de escrita do eu**. Curitiba, PR: CVR, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Discurso Autobiográfico Confessional**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

TIN, Emerson. **A arte de escrever cartas**: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lipsisio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

### **LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON ENFOQUE LITERARIO: LA CASA DE BERNARDA ALBA PARA ALUMNOS EN PROYECTO SOCIAL**

Autora: Bruna Liz Soares Correa<sup>61</sup>  
Orientadora: Rita de Cassia Paiva<sup>62</sup>

#### **Resumen**

Este trabajo busca mostrar como la enseñanza de lengua española no debe estar alejada de la literatura, no se debe favorecer solamente un aprendizaje con gramática sino hacer una mezcla, buscando un aprendizaje crítico donde el estudiante además de aprender lengua también aprendería cultura, historia y literatura. Esta sería una sugerencia para huir de la práctica automatizada en la que muchas veces el profesor se prende ocasionando que las clases sean aburridas y nada productivas para el desarrollo del alumno. Es decir que cuando una clase es atractiva, todas las personas principalmente los alumnos menos participativos, vienen a interactuar con los demás, llevando así el propio profesor a hacer un esfuerzo mayor para involucrar al grupo que está impartiendo clase. En esta

<sup>61</sup> Graduanda Letras/español – UFPA/ bruna.liz92@gmail.com

<sup>62</sup> Profesora Adjunta I – UFPA/ [cassia@ufpa.br](mailto:cassia@ufpa.br)

perspectiva, Martin (2005), habla que los textos literarios sirven para sensibilizar los estudiantes sobre las más diversas problemáticas del día a día de cada uno; de la misma manera, Jorge (2014) afirma que el uso de literatura es un recurso valioso pues es versátil y ayuda al alumno a desarrollar las destrezas básicas para aprendizaje de una lengua como por ejemplo conocimiento léxico, interpretación y comprensión lectora. Por otro lado, Santos (2004) sugiere como los profesores deben ser perceptibles y sensibles a las particularidades de sus alumnos. Así, llegamos a nuestra propuesta de trabajo que viene con *La Casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca que será trabajada en clase a través de la adaptación de la obra en película, que no se aleja de la original. Esperamos que, al utilizar este material, los alumnos del proyecto vengan a reflexionar, debatir y desarrollar actividades propuestas sobre la temática de la obra que es la mujer en la sociedad, una vez que esta obra fue publicada en 1936 y trae una temática que todavía sigue actual.

**Palabras-claves:** Literatura; Aprendizaje de ELE; Proyecto Social.

**Eixo temático:** Diálogos interdisciplinarios de literatura

### **Introducción**

El proyecto Guamá Bilingüe está en su octavo año y ha cambiado la perspectiva de vida de muchos estudiantes, a través de un material didáctico producido para una educación reflexiva sobre diversos temas, que son trabajados para *estimular* la criticidad que muchas veces está dormida en ellos. Así nació esta propuesta didáctica reflexiva sobre *La Casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca una vez que el trae en su trilogía la mujer en la sociedad de su época. Sabemos que hubo un cambio grande en la sociedad desde el 1936, año en que fue escrita la obra hasta hoy. Aun así hay cosas que no cambian muchas veces porque la sociedad no es preparada para que haya una alteración cuanto al trabajo de mujeres y hombres, salario, tareas de casa.

Como una manera de trabajar la temática de la mujer en la sociedad, traigo *Bernarda Alba* madre de siete hijas, viuda que impone un período de luto de ocho años a sus hijas. Es esperado que sea trabajada la obra teatral, pero como los alumnos del proyecto tienen clases tres días a la semana y cada clase posee la duración de solamente una hora, y por trabajar con jóvenes de quince hasta dieciocho años todos en la secundaria, sabemos que ellos tienen una imagen de clases de literatura como clases aburridas, en las que todo que el profesor habla no va a servir para nada. Sin embargo, esta impresión es equivocada una vez que cabe al profesor transformar sus clases en atractivas.

Cuando pensamos en literatura nos pasa por la cabeza libros grandes, gruesos, con un lenguaje difícil y aburrido, esto porque nosotros no fuimos y no

estamos acostumbrados con el acto de leer Lajolo (1994) afirma que *não somos nem nunca fomos um país de leitores*. Este es un hecho que muchas veces nos hace repensar los mecanismo que debemos utilizar en clases con la intención de enseñanza y aprendizaje de los alumnos pues, enseñar una lengua extranjera ya no es tan simple; puede ser que por esta razón a los profesores les guste trabajar gramática y no literatura. Además de los libros hay adaptaciones de obras literarias diversas, algunas que son fieles al original y otras, no. Hay también las piezas teatrales y las películas, en fin, los recursos son muchos.

En este trabajo utilizaré la película La Casa de Bernarda Alba con el objetivo de que haya una asimilación más rápida de la temática a ser estudiada con los estudiantes posibilitando un período mayor para trabajar como plan principal el tema la mujer en la sociedad. Creyendo que los alumnos del proyecto logren una mejor percepción y sensibilidad cuanto al tema, así que vengan a reflexionar que no hubo grandes cambios desde aquella época para hoy y que las transformaciones deben partir de nosotros para que haya igualdad.

### **Marco teórico**

Obras literarias siempre traen nuevos conocimientos no importa cuántas veces hayamos leído, siempre aprendemos algo nuevo. Cualquier obra literaria puede ser rechazada por los alumnos si el profesor no tiene una manera diversificada de trabajar. Al mismo tiempo, no importa si la literatura es de un lenguaje accesible o no pues, cuando el profesor domina el texto como debería, tiene conocimiento anticipado y una buena planificación hay éxito; todo esto debe estar presente siempre en las clases pues, cuando eso no ocurre el riesgo de la clase ser un fracaso es grande, ya que el docente no sabrá que hacer en determinado momento de la clase. Dominio del contenido y los objetivos a ser alcanzados con la obra son fundamentales.

Gonzales (2014) afirma “[...] entiendo que un texto literario marcado por su carácter de ficción está siempre cargado de una pluralidad de sentidos que exige del lector la tarea de interpretarlo, [...]”, cada persona posee una manera de comprender un texto/ fragmento o adaptación de las más variadas formas

posibles, el profesor tiene el papel de provocador y mediador de las interpretaciones de sus alumnos. Provocador pues tiene el poder de generar preguntas que van a hacer con que ellos no estén quietos hasta que no obtengan una explicación razonable para sus dudas. Mediador cuando pasa a direccionar el estudiante a repensar y buscar soluciones para la temática propuesta.

Confirmando estas palabras viene Gonzalez (2014) “[...] el texto literario exige de inmediato la tomada de posición crítica del lector para definir estructuras, deslindar sentidos y establecer conexiones con otras realidades literarias o históricas.” Cuando ese autor habla de establecer conexiones con otras realidades, cayó en la cuestión del conocimiento previo e histórico para poder hacer una explicación clara y que no deje partes sin comprensión, cabe solamente al profesor como provocador y mediador de la enseñanza garantizar que eso ocurra de la mejor manera posible, ya que enseñar en un proyecto social es tener en cuenta que no estamos transfiriendo conocimiento, sino ayudando nuestros alumnos a crear y poner en práctica sus aprendizajes para que vengan a contribuir positivamente en la sociedad. También tenemos Freire (2012): “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.” Objetividad es esencial en las clases para que se tenga un buen desarrollo del tema, posicionamiento crítico delante del tema es fundamental, así afirma Martín:

Seguros de que el carácter simbólico presente en los textos literarios puede contribuir para sensibilizar a los alumnos sobre los problemas sociales de nuestro tiempo e incentivarlos para que actúen en el sentido de construir un mundo menos injusto, entendemos que es fundamental utilizar en nuestras clases actividades didácticas elaboradas a partir de textos literarios, producidos en los distintos países de habla hispánica. (MARTIN, 2005, p. 251)

Trabajar las problemáticas de nuestro tiempo con los alumnos es un privilegio que se hace provechoso a cada día. Temas son muchos, recursos didácticos también y eso no impide que el propio profesor haga su propio material didáctico, pensando siempre en cómo puedo despertar la criticidad del alumno que en la mayoría de las veces está dormida. Para muchos una clase de literatura es aburrida porque es llena de datos, historia y otras cosas más, que no posibilitan el desarrollo crítico del alumno, Jorge (2014) afirma que “La literatura es, además de una fuente de placer, un medio idóneo para el



enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes, ya que en ella aparecen también reflejados el estilo de vida y las costumbres de sociedades de distintas épocas.”

El profesor debe estar atento y ser cauteloso muchas veces, conocer las particularidades de cada alumno y saber hasta dónde puede incitarlo a hablar del tema es fundamental, convertir la literatura en algo provechoso es esencial en su enseñanza. El exceso de teoría en algunos casos es maleficio y dificulta el aprendizaje “El exceso de teoría crea obstáculos que transforman el acto de la lectura en una tarea nada confortable y le roba al estudiante su derecho al placer del texto” (BARTHES *apud* NASCIMENTO, 2014). Es importante mostrar para los alumnos del proyecto cuanto la literatura está presente en nuestros días y que no nos alejamos de ella, sea a través de un libro, de una pieza de teatro o de una película, que es nuestro caso, significa trabajar la enseñanza de español como lengua extranjera no solo con teorías más añadido de prácticas que sirvan de orientación para algunos y consejos que no serán seguidos en algunos casos para otros.

### **Metodología**

Federico García Lorca, en su obra trae temas que pueden claramente ser trabajados en clase, uno de ellos es el papel de la mujer en la sociedad, llevando los estudiantes a indagaciones, generando debate. De esta manera cabe al profesor desarrollar el tema e invitar este alumno a cuestionar y exponer sus opiniones. Pero, para que eso ocurra es fundamental que el profesor tenga conocimiento previo de todo lo que quiere trabajar en clase. Pues cuando alguien no tiene seguridad de las informaciones es imposible hacer o sostener un debate en clase, ya que para un debate es necesario conocimientos del tema propuesto así como su contexto histórico y si el profesor no posee conocimiento para ser el mediador, este trabajo resultará en fracaso. Sin dudas es necesario que el profesor sepa pero los alumnos deberían también tener un poco de conocimiento para traer cuestiones que vengán a acrecentar y ampliar la manera de visualización y comprensión de los demás.

De hecho una clase no debe ser mantenida a penas con debates, pues, las demás destrezas precisan ser trabajadas. Ya que un debate sirve para ser trabajada la comprensión auditiva y el habla de los alumnos y para que eso ocurra es necesario interacción de los estudiantes es fundamentales en las clases. Transformar la literatura en algo confortable y de fácil aprendizaje debe atraer este alumno. Así, el profesor debe trabajar con textos atractivos no solamente a sus ojos, sino a los ojos de sus alumnos que son el termómetro de todo lo que se trabaja en clase.

Las clases del proyecto ocurren tres veces por semana cada una con duración de una hora cada. La propuesta es que, en primer y segundo encuentros, los estudiantes vean la película “La Casa de Bernarda Alba” que posee duración de una hora y treinta y nueve minutos, donde en un primer encuentro debe ser presentado el autor, hablar sobre los personajes y sus particularidades sin dejar escapar mucho de la obra para que ellos puedan tener su propia comprensión de la película, por otro lado ellos deben escribir todo que no tuvieron éxito en la comprensión. Algunas indagaciones orientadoras deben ser echas, como:

1. ¿Crees que la mujer puede ejercer cualquier actividad en la sociedad sin ningún problema?
2. ¿Conoces algún autor hispano?
3. ¿Cuál fue tu opinión sobre la película? Se te gustó o no, justifique.
4. ¿Qué piensas sobre aborto?

A partir de esas cuestiones empezamos nuestro papel como mediador porque tendremos diversas opiniones, que muchas veces pueden no estar aclaradas más con el debate estarán.

### **Resultados esperados**

Este trabajo es una propuesta que todavía sigue en proceso, como no hubo tiempo para su aplicación hasta este evento, pasamos a considerar que el público meta de la actividad hará interacciones productivas sobre el papel de la mujer en la sociedad.

También, porque los alumnos del proyecto están en un contexto de varios tipos de violencia social, es posible que el tema aborto suscite debates

interesantes en que la actuación mediadora del profesor podrá aportar informaciones importantes sin, claro, presentar juicios o prejuicios.

## **Conclusión**

Como de hecho es difícil saber si una clase será buena o mala, todo eso depende mucho de cómo el profesor pretende trabajar. No podemos enseñar nuestros alumnos que es literatura si cada persona ya tiene un concepto de literatura, lo que podemos hacer es traer estos conceptos para moldearlos y trabajando sobre eso es más fácil llegar a la literatura como práctica social, presentando textos, películas que son adaptaciones de libros, obras completas y muchas fragmentadas con un abordaje más cercano de la realidad vivida por ellos, se engaña quién piensa que solamente las literaturas contemporáneas traen tales temáticas y problemáticas para llevar el alumno a repensar sus actitudes, los lleva a cuestionar su vida, perspectivas, historicidad.

Cabe al profesor una buena elección de las temáticas para cada clase y que cada clase, sea cada vez mejor, pues cuando el educador incentiva el aprendizaje del alumno, este siempre incentivará su profesor a sorprenderle en sus temáticas y así las clases fluirán mucho mejor.

## **Referencias**

DEMO, Pedro. Metodologia para quem quer aprender. São Paulo. Ed. Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires. Ed. Siglo Veintiuno, 2012, p. 34-47.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social. São Paulo. Ed. Cortez, 2010, p. 50-62.

GONZÁLEZ, M. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la Universidad Brasileña. In: CORDEIRO et al (org.). Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & Joao Editores. São Paulo, 2014, p. 175-190.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. São Paulo. Ed. Brasiliense 16º edição, 1994, p. 91-95.

MARTIN, Ivan Rodrigues. El uso de textos literarios en la enseñanza de español para alumnos brasileños: una propuesta de inclusión social. p. 249- 253. Disponible en

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/25\\_rodrigues.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/25_rodrigues.pdf)>, acessado em: 15 fev. 2017.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do. La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa? São Carlos - SP: Ed. Pedro & João Editores, 2014.

SANTOS, Ana Cristina dos. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE. p. 71- 78. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/07\\_dossantos.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/07_dossantos.pdf)>, acessado em: 15 fev. 2017.

## DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E RPGS DE HORROR

Breno Pauxis Muinhos<sup>63</sup> (UFPA/FAPESPA)

### RESUMO

A temática do “demoníaco” é a uma característica estudada em diversos campos do conhecimento: de Antropologia à Ciência da Religião; nos Estudos Literários não é indiferente ao tema, aqui percebido inclusive como uma categoria estética. Depois de sua origem nos Estados Unidos da América, o *role-playing game*, atividade de atuação e interação, foi difundido pelo mundo, na Europa, em particular na Espanha, o gênero ganhou diversos adeptos, e como em muitos países, entre eles o Brasil, foi acusado de “culto” e outros exageros. Óbvio que aqueles que desconhecem o valor cultural, histórico e literário que os jogos de interpretação de papéis podem proporcionar, são os que acabam por difundir tais errôneas posições. A presente proposta de comunicação tem o intuito, além de informar, refletir questões literárias sobre o RPG espanhol escrito por Ricard Ibañez: *Aquelarre*, livro que trata de temáticas demoníacas, além de apresentar forte inspiração na literatura espanhola medieval. Na pesquisa, para o desenvolvimento da proposta, foram verificadas as reflexões sobre o jogo de Johan Huizinga, as percepções de história e tempo de Walter Benjamin, as discussões sobre literatura fantástica de Tzvetan Todorov, os estudos sobre RPG em diversos campos, desde o uso em sala de aula por Sônia Rodrigues, discussões sobre exercício de leitura e escrita de Andréa Pavão, aos diálogos com literatura de Edson Cupertino, as pesquisas sobre o demoníaco na literatura de Salma Ferraz, e análises e textos diversos sobre literatura em língua espanhola.

Palavras-chave: Demoníaco; Literatura; RPG;

### ABSTRACT

The theme of the "demonic" is a characteristic studied in several fields of knowledge: from anthropology to the science of religion; in Literary Studies is not indifferent to the theme, here perceived even as an aesthetic category. After its origin in the United States of America, role-playing game, activity of acting

---

<sup>63</sup> Doutorando em Letras - Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, bolsista da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas, sob orientação da professora doutora Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões.

and interaction, was spread by the world, in Europe, in particular in Spain, the genre gained diverse followers, and as in many countries, among them the Brazil, was accused of "cult" and other exaggerations. Obviously, those who are unaware of the cultural, historical, and literary value that role-playing games can provide are those that end up spreading such erroneous positions. The purpose of this communication proposal is to inform literary questions about the Spanish RPG written by Ricard Ibañez: *Aquelarre*, a book dealing with demonic themes, as well as a strong inspiration in medieval Spanish literature. In the research, for the development of the proposal, the reflections on what Johan Huizinga explain about game as a human phenomenon, Walter Benjamin's perceptions of history and time, discussions about fantastic literature proposes by Tzvetan Todorov, studies on RPG in various fields, from the use in the classroom by Sônia Rodrigues, discussions on reading and writing by Andréa Pavão, dialogues with literature by Edson Cupertino, research on the demonic in literature by Salma Ferraz, and analyzes and texts on literature in Spanish.

Keywords: Demonic; Literature; RPG;

## 1. INTRODUÇÃO

O RPG surgiu no final dos anos 60 e início dos anos 70. Acredita-se, que a partir de um empate em uma partida de *war game*, os “jogos de guerra” de tabuleiro, ou *boardgames*, muito populares na América do Norte e Europa, são jogos que simulam confrontos militares em níveis estratégicos, os objetivos variam de conquistar territórios a derrotar o exército inimigo; podem ter de dois participantes até mais: alguns são competitivos, outros colaborativos ou ambos. As partidas podem durar horas ou dias, a depender da complexidade do jogo e da habilidade dos jogadores. De acordo com o que é contado em diversas “mesas de RPG”, nos Estados Unidos da América, Gary Gygax e Dave Arneson disputavam uma partida quando o “exército” de cada um dos dois estava muito bem preparado e equipado o suficiente para se definir um empate, mas na tentativa de se resolver o problema de outra maneira, um deles simulou que uma comitiva militar se reuniria com a outra negociando um acordo de paz; esta necessidade de atuação, e portanto interação, foi o suficiente para a criação de algo novo. WITWER (2015) explica que pouco tempo se passou, e este “jogo” transformou-se em algo bem maior do que se esperava, e acabou tendo que enfrentar as acusações de supostos danos à saúde mental, de satanismo através de pactos etc. Casos que acabaram por afastar a prática de muitos lares e desacelerar sua difusão pelo mundo.

O que tornou o RPG possível? Algo que não estava nas regras: a cooperação entre participantes; algo completamente incomum no panorama daqueles jogos, todavia, plausível no contexto histórico e político daquele momento do mundo, que vivia as primeiras chamadas da Guerra da Fria. O conflito travado pelas superpotências político-militares da época de maneira indireta, que deixou um legado de tensão e disputa em diversos países. O RPG pode não ter sido criado pelos estrategistas militares ou políticos norte-americanos e soviéticos diretamente envolvidos no conflito, mas certamente o foi por pessoas que vivenciavam aquela situação; pessoas que saíram do contexto de disputa proposto por um jogo, adicionaram o teor criativo e dramático, e assim criaram um gênero novo.

Quando se postula o desenvolvimento de um gênero que remonta diálogos inerentes com a literatura, desde os mitos da antiguidade, passando pela literatura medieval, reforçado com a produção romântica e o realismo fantástico, é de profunda relevância que se verifique a relação histórico-literária que o gênero apresenta. Logo, para que se realize uma observação que leve em consideração os aspectos dos RPGs como gênero capaz de carregar elementos literários, é necessário recorrer a Hans Robert Jauss:

[...] o historiador da literatura somente se torna um historiador de fato quando, investigando seu objeto, encontra aquela ideia fundamental que atravessa a própria série de acontecimentos que ele tomou por assunto, neles manifestando-se e conectando-os aos acontecimentos do mundo. (JAUSS, 1994, p. 10)

Se faz necessário que se leve em consideração os aspectos históricos que circundam a produção e circulação dos livros referentes aos Jogos de Interpretação de Papeis, e se apresente um breve panorama acerca do que se propõe. No Brasil, como aponta CUPERTINO (2011), o RPG chegou por volta da metade da década de 80 e início de 90, os primeiros anos pós-ditadura, com as primeiras traduções de obras estrangeiras do gênero e publicação dos primeiros suportes nacionais.

A prática já ocorria, trazida por estudantes que tinham contato fora do país, e traziam cópias do material, esta época foi a conhecida no meio dos praticantes como a “geração xerox”; desta saíram diversos autores do gênero, hoje reconhecidos como precursores da divulgação da atividade no Brasil,

como Carlos Klimick, J.M. Trevisan, Marcelo Del Debbio, Marcelo Cassaro etc. Por algum tempo se difundia que o Brasil tinha o segundo maior mercado consumidor de livros e outros materiais relacionados ao gênero. Tal qual os pioneiros norte-americanos, os brasileiros que trouxeram a prática para o Brasil, e a desenvolveram em suas primeiras linhas essencialmente nacionais, também advinham de uma situação civil-militar de exceção – este fator se associa aos temas dos primeiros livros aqui criados: desde o pioneiro *Tagmar* ao polêmico *Era do Caos*.

## 2. DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Nos livros dos cenários contemporâneos que focam o sobrenatural, onde os jogadores são convidados a interpretar diversos monstros da mitologia mundial, de vampiros a demônios, o *World of Darkness* e o *Chronicle of Darkness*, da antiga editora White Wolf, hoje Onyx Path, o conjunto de textos criados pelos participantes (narrador e jogadores) é chamado de “crônica”, e aqui avalia-se como uma crônica literária construída conjuntamente, portanto pode-se afirmar, como propõe CUPERTINO (2011), que as múltiplas variações no “jogo de narrativa” é possível a partir desta criação conjunta. São estes “testemunhos ficcionais” que tornam o gênero pertinente aos estudos literários. Logo, se faz importante ponderar sobre o testemunho de personagens presentes em uma crônica literária, por meio do comentário de Sílvio Augusto Holanda:

Por meio do testemunho dos personagens, toma-se conhecimento das grandes batalhas contra as intransigências humanas, das suas vitórias, quedas e, o mais importante, como conseguiram denunciar ao mundo as tristes experiências que viveram não só em período de guerra, mas em diferentes contextos. [...] Toda nação se gaba de uma história singular, que, embora repleta de histórias de paz e guerra, liberdade e escravidão, vitórias triunfais e amargas derrotas, deve ser entesourada. Os monumentos nacionais contam e criam um senso de identidade nacional à medida que a história do país se torna a história pessoal de seus habitantes. (HOLANDA, 2013, p. 272)

Se é possível perceber e interpretar a partir de testemunhos ficcionais em um obra literária acontecimentos e fatos históricos, é cabível ponderar sobre a fecunda possibilidade de testemunhos com tal validade e riqueza

advindos das sessões RPGs. Nascidos, como diversas outras manifestações, nas tensões entre o bloco capitalista e o bloco socialista, os jogos de interpretação de papéis possuem, ou tinham com mais intensidade no início de sua difusão, a necessidade de que o “mestre” elabore desafios para seus jogadores, desafios esses que serão mais complexos com o desenvolvimento, nível, das personagens. Mas, na maioria das vezes, assim como as personagens ficam mais experientes, também se tornam mais problemáticas, podendo carregar problemas advindos do início da trama.

Ao se afirmar, portanto, que em sua origem os jogos de interpretação de papéis são produto dos silenciosos, ora nem tanto, conflitos da Guerra Fria, seus participantes podem ou não, intencionalmente, estar representando aspectos de uma disputa política de instâncias superiores, logo expondo classes: oprimidos (normalmente as personagens dos jogadores) e opressores (as personagens do narrador). Observa-se uma citação de Walter Benjamin:

A luta de classe, que um historiador formado em Marx tem sempre diante dos olhos, é uma luta pelas coisas duras e materiais, sem as quais não podem existir as requintadas e espirituais. E, apesar disso, estas últimas estão presentes na luta de classes de modo diverso da ideia dos despojos que cabem ao vencedor depois do saque. Elas estão vivas nessa luta sob forma de confiança, coragem, humor, astúcia, constância, e atuam retroativamente sobre os tempos mais distantes. Elas porão permanentemente em causa todas as vitórias que um dia coube às classes dominantes. (BENJAMIN, 2013, p. 10)

De acordo com tal premissa, pode-se afirmar, que ao jogarmos RPG, sempre estaremos a colocar a disputa entre dominantes e resistentes – e os antagonismos presentes em ambos. Os “despojos”, todavia, na encenação proposta pela interação, não caberá apenas a um, mas a todos como a representação da experiência obtida em grupo. E, logo, é possível que neste contato os participantes reflitam, a partir da repetição de cenas e de situações e discursos históricos, seu papel em toda conjuntura político-social que estão inseridos; quando se encena a resistência, a opressão também é representada; se a história recente fora erguida sobre classes, as representações deste tempo será desenvolvido da mesma maneira, entretanto, há de se levar em consideração que de acordo com JAUSS (1994), não se deva cair na simples necessidade de verificação de que o produto, a obra ou a crônica, é um reflexo da realidade, o que de acordo com o estudioso, fora um equívoco comum de



diversas análises marxistas de obras literárias. Sempre haverá significados que ultrapassam os limites e categorias apresentados nas regras ou cenário do jogo:

No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa (...) Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2010, p. 4)

Apesar de, em objetivo final, os jogos de interpretação de papéis procurarem a ausência de competição entre os participantes, os desafios propostos pelo narrador aproximam o gênero de algo mais próximo de um “jogo de guerra”. Ao herdar as regras dos jogos de tabuleiro chamados *war games*, que trazem dados, cartas e mapas, o RPG de acordo com EWALT (2016) precisará adaptá-las para a improvisação teatral, na qual são necessárias a atuação e a interpretação das situações que se desenrolam na trama criada; assim reforça-se a nomenclatura *role-playing game* ou “jogo de interpretação de papel” - os participantes atuam, encenam e falam como a personagem faria. De início, os primeiros livros do gênero tratavam de “fantasia medieval”, “capa e espada”, “masmorras e dragões” etc. Muito motivado pela aproximação com as obras literárias de Tolkien. O primeiro RPG, e ainda o mais famoso e jogado, foi, e é, *Dungeons & Dragons*. Afirma RODRIGUES (2004, p. 69): “*Advanced Dungeons & Dragons* (2ª. Edição) é uma evolução do primeiro *Roleplaying Game* criado por Gary Gygax e Dave Arneson na década de 1970, o *Dungeons & Dragons*.” Uma adaptação para desenho foi feita, conhecida no Brasil como *Caverna do Dragão*, nela um grupo de jovens de um mundo trivial como o nosso é arremessado em um mundo fantástico, em cada capítulo lhes é dada a oportunidade de voltar para casa, tal chance jamais alcançada por diversos problemas; a série não teve o episódio final exibido, o que acidentalmente nos remete ao ditado comum entre os rpgistas: “o RPG é para sempre”.

De fato, uma das características que afastam o *role-playing game* de um jogo, é o fato de que ele não precisa ter um final, muito menos um vencedor ou perdedores. Tal afirmação pode deixar muitos espectadores confusos, todavia, é comum que os livros do gênero possuam explicações breves sobre o que é a

prática. No início do livro *Aquelarre*, de Ricard Ibañez, RPG espanhol de temática demoníaca e medieval, há um conselho para os leigos: “Es humano tener miedo de lo que uno desconoce. ” algo que dificilmente se questiona, e prossegue: “Y lo que uno teme, lo ataca, lo desautoriza, procura apartarlo de sí y de sus seres queridos. (...) Los jugadores rol lo entendemos.” (IBAÑEZ, 2013, p. 10) Logo, apesar de poder apresentar complexidade em algumas regras mais mecânicas, o objetivo da atividade é a interação entre os participantes.

### **3. O DEMONÍACO, OS TRAUMAS E OS TESTEMUNHOS**

Há um participante, ou jogador, chamado normalmente de mestre ou narrador, este é o responsável por escrever a trama em que a história irá se passar, bem como interpretar e atuar com todas as personagens que não são as dos outros participantes. Neste contexto, questiona-se o quão próximo da história humana o cenário estará pautado; e tal pano de fundo do jogo é apresentado de antemão aos participantes, junto com o sistema de regras que será utilizado para se resolver as disputas. Apesar de normalmente se associar o RPG como uma prática de crianças e adolescentes, os próprios criadores, que eram jogadores, já eram jovens adultos quando desenvolveram a atividade, e no final da década de 70 e início de 80 surgiu o subgênero chamado de “RPG para adultos”, a ser discutido com mais detalhes adiante, todavia, além da temática mais complexa, estes jogos apresentam regras mais densas e complicadas; definidos os limites entre os participantes o “espetáculo” pode começar. Como uma atividade desenvolvida na segunda metade do século XX, o gênero em questão jaz na área fronteira da modernidade e da pós-modernidade.

O aspecto demoníaco na literatura ocidental se faz presente de muitas maneiras. Uma das mais marcantes destas formas está na subversão de proposições dadas como sacras e, algumas vezes, inquestionáveis. De acordo com FERRAZ (2012), é de grande importância que se ponha em destaque que o teor demoníaco na literatura recupera nos indícios dos mitos na história da humanidade e do pensamento estruturado, por mais que a referência a ele ocorra em gêneros não tradicionalmente ditos como religiosos, tal qual as

questões presentes na filosofia e na própria ciência. Dar atenção ao demoníaco concede, portanto, a estes limiares do pensamento, uma aproximação neste limite frágil e rico entre as ciências da religião e os estudos literários, fato que gera a possibilidade de fomento a outras maneiras observar as variações na criação e no desenvolvimento de pensamento em diferentes culturas e gerações.

O espetáculo, como DEBORD (2003) propõe, se desenvolve cotidianamente sobre e sob o “homem moderno”, e está no espaço exterior, de sociedade moderna, à percepção individual e interior às concepções pessoais, de consciência daqueles que é constantemente afetado pelo sistema:

A definição de espetáculo compreende, do ponto de vista interno, características como a presença de um espaço tridimensional fechado, por exemplo, e, enquanto do ponto de vista externo, implica a presença de um observador. Desta feita, o espetáculo pode acontecer se houver um objeto ostensivo a causar “espanto” a um observador que o vê. Não se pode considerar a teoria enquanto um elemento distante. Mas, nesta sociedade aqui discutida, a força do espetáculo está justamente no fato do homem moderno ser demasiadamente espectador e, por isso, de certo modo, deixa alijado homem trabalhador, deixando-o excluído da consciência que salvá-lo da alienação. (SARMENTO-PANTOJA, 2013, p. 98)

O “espanto” nos RPGs está presente tanto no cenário que tende a intrigar os participantes, como na trama e nos desafios que esta apresenta; como já abordado, o gênero poderia propor, a todos os praticantes, formas de refletir sobre a sociedade que vivem. Poderiam perceber nas manifestações ficcionais do desenvolvimento da narrativa as representações presentes na cultura, na qual são seres atuantes. Como isso pode ocorrer? Como o mundo que é apresentado contribui neste pensar? Os *role-playing games* são atividades interacionais que envolvem atuação e compreensão de narrativas e regras, semelhantes às presentes em jogos de tabuleiro ou de cartas. A narrativa que constrói toda a interação entre participantes pode ser percebida como um exercício ficcional, ou nem tanto, da memória em conjunto: os prelúdios das personagens e do próprio cenário expõem descrições semelhantes a testemunhos, e o desenvolvimento empírico e narrativo de cada personagem, seja na sua gênese ou no decorrer da narrativa, é essencialmente composto de situações traumáticas. Alguns livros do gênero no Brasil, alguns voltados para maiores de idade, apresentam tais características;

são eles: os clássicos *Arkanun* (de horror medieval e feitiçaria), *Invasão* (de conspiração governamental e ficção científica), *Trevas* (de terror contemporâneo e magia cabalística), ambos de autoria de Marcelo Del Debbio, *Era do Caos* (de temática sobrenatural, opressão política e resistência social), de Carlos Klimick, o mais recente *UED – Eu sou a Resistência* (sobre invasão alienígena e a resistência terrena que se forma contra esta) de Fabiano Saccol e Júlio Matos, entre outros.

Nada impede que um jogador construa uma personagem que espelhe de certo modo suas próprias aflições e pretensões fora do jogo. Muitas vezes isso ocorre. Desta forma, o testemunho apresentado, e, portanto, o trauma, terão aspectos próprios de uma vivência real. Em jogos voltados para maiores, de temáticas de horror, resistência e suspense, é notório que as personagens sejam pessoas com problemas trazidos da infância, adolescência, situações que podem vir a ser resolvidas ou agravadas na narrativa.

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 57)

Portanto, o testemunho, em sua natureza manifestada, tem um efeito de contribuição e retribuição de experiências. Não cabe ao narrador, ou aos outros jogadores que naquele momento estão como espectadores do prelúdio, o testemunho que um determinado jogador conta sobre sua personagem; o que aconteceu com ela até chegar na situação em que se desenrolará a aventura? Que circunstâncias a levaram até aquele grupo? Seus aliados compartilham de sua dor e de seus anseios? O próprio narrador, de maneira consciente ou não, também leva seus testemunhos, até diversas formas mais elaboradas que os outros jogadores, até por ter maior liberdade em tese, através das personagens que este encena, os NPCs (“Non-player characters”). A criação do discurso pode estar, nitidamente ou não, associada a vivências traumáticas reais.

Quanto à expressão do testemunho, são raras as pessoas que conseguem observar com precisão os fatos, mantê-los exatos em sua

mente e reproduzi-los com fidelidade por meio do processo da evocação voluntária. (...) São poucas as pessoas que conseguem descrever bem em palavras tudo quanto perceberam da realidade exterior. Por essa razão, o julgador deve intervir o mínimo possível no depoimento da testemunha, pois toda resposta ou é imantada pelas tendências afetivas do interrogado ou é produto de lembranças fragmentadas, preenchidas por deduções lógicas do indivíduo, ou, ainda, é equivocada em razão do medo sentido pela testemunha com a pergunta. (AMBROSIO, 2010, p. 401)

O produto daquilo que é testemunhado deve ser analisado a partir dos seus efeitos, não necessariamente de seus fatos – se podem ou não ser comprovados. Dentro da narrativa que é própria do jogo, o prelúdio ou os interlúdios, das personagens não necessitam ser precisos, ou mesmo fazerem um sentido explícito. O mistério que os circunda é essencial em uma narrativa sombria, seja a nível sobrenatural ou puramente psicológico. E mesmo o narrador e os outros participantes não devem intervir com veemência no testemunho que lhes é apresentado. Obviamente, que o objetivo do jogo não está em instalar angústias e ou remexer dores passadas, muito pelo contrário, mas tentar refletir sobre como lidar com estas. Dentro destes testemunhos que são compartilhados no decorrer da prática, é inevitável que o trauma se apresente, e que possua relevância contínua e momentânea na atuação da personagem:

Esta simbolização deve gerar uma retemporalização do fato antes embalsamado. Ele adenda, assim, ao fluxo dos demais fatos da vida (...) Ao invés da imagem calcada e decalcada, chata, advinda do choque traumático, a cena simbolizada adquire tridimensionalidade. A linearidade da narrativa, suas repetições, a construção de metáforas, tudo trabalha no sentido de dar esta nova dimensão aos fatos antes enterrados. Conquistar esta nova dimensão equivale a conseguir sair da posição do sobrevivente para voltar à vida. Significa ir da sobrevida à vida. É claro que nunca a simbolização é integral e nunca esta introjeção é completa. Falando na língua da melancolia, podemos pensar que algo da cena traumática sempre permanece incorporado, como um corpo estranho, dentro do sobrevivente. Na cena do trabalho do trauma nunca podemos contar com uma introjeção absoluta. Esta cena nos ensina a sermos menos ambiciosos ou idealistas em nossos objetivos terapêuticos. Para o sobrevivente sempre restará este estranhamento do mundo advindo do fato de ele ter morado como que “do outro lado” do campo simbólico. (SELIGMAM-SILVA, 2008, p. 69)

O espaço tridimensional, já comentado por SARMENTO-PANTOJA (2013), e aqui se recupera por meio de SELIGMAM-SILVA (2008), nos é, mais uma vez essencial a natureza do espaço ou cenário apresentado no desenrolar

da narrativa conjunta, bem como seus efeitos externos nas relações entre os participantes, e mesmo para além daquele momento, em reflexões e vivências externas. EWALT (2016) afirma que independente de onde se passe uma aventura de RPG, este ambiente e cenário só seria possível graças a séculos de narrativas testemunhais e literárias.

Como no teatro, as personagens de RPG são personas que espelham as naturezas humanas de forma estereotipada. Diferente do teatro, num jogo de interpretação de papéis, a escolha de que personagens os jogadores interpretarão não precisam, e raramente os são, escolhidas pelo mestre, o próprio jogador construirá a natureza e comportamento da personagem que enfrentará as situações conflituosas e problemáticas da própria trama, o próprio jogador desenvolverá os testemunhos e traumas que sua personagem carregará, e, eventualmente, os resolverá.

#### **4. LEITURA E ESCRITA**

Existe uma necessidade intrínseca à sociedade euro ocidental, tecnológica e industrial, de se categorizar uma utilidade para todos os objetos e fenômenos que nos circundam, mesmo aqueles que já possuem definições subjetivas discutidas por muitos, tais como arte, cultura, manifestações esportivas etc. Os jogos de interpretação de papéis não estão afastados destas categorizações: Qual seria o objetivo de um “jogo” que não necessita ter vencedor? Um jogo que não tem, necessariamente, a essência de competição. Há muitas pesquisas de cunho pedagógico quanto ao uso do RPG em sala de aula, bem como experiências relatadas em pesquisas do uso em aulas de História, principalmente. Por muito tempo se acreditou que este era o lugar, além do entretenimento, dos jogos de RPG, todavia, relembremos a citação de Hans Robert Jauss no início deste texto, a avaliação da história, ou do tempo, do ponto de vista literário verifica que uma complexidade de visões é necessária na avaliação do gênero, ou seja, o RPG poderia, a depender dos métodos e estratégias do professor, ser inserido na prática de diversas disciplinas.

Os exercícios de leitura e escrita propõem, a partir de uma reflexão, o quanto o reler e o rescrever podem ser essenciais na análise de um

determinado objeto em discussão. Mesmo que este objeto seja a História já tão apresentada em filmes, livros, teatro e músicas:

Homens, nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que a cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar. Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões. (GERALDI, 1997, p. 4)

A leitura e a escrita são ações que categorizam os RPGs; quanto mais leitura é exigida, a capacidade interpretativa, a complexidade assimilativa por parte dos participantes, e a escrita elaborada, mais o “jogo” é considerado adulto. Existem livros de RPG, assim chamados “para maiores”, por trazerem regras e cenário (ou suplementos quando trazem regras adicionais e porções de um vasto cenário), voltados para o público adulto. Em parte considerável, a grande responsável por dar o teor estrutural de que envolverá jogadores e narrador é a linguagem utilizada nas sessões (os encontros entre os participantes, os capítulos da narrativa, tal qual os episódios de um seriado) de jogo. O desenvolvimento do conhecimento acerca da linguagem também ocorre na relação com o outro: entender o interlocutor e fazer-se entender pelo interlocutor (GERALDI, 1997). Essa compreensão recíproca nos faz refletir sobre o significado que determinadas palavras podem ter no discurso de diferentes falantes, que juntos, inconsciente ou conscientemente, entrarão em um acordo de entendimento mútuo do mesmo conceito.

Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade). (BAKHTIN, 2010, p. 265)

A necessidade da criação propicia um desenvolvimento livre do discurso por parte daquele que o desenvolve, ou seja, não precisa estar atrelado às convenções sociais estritas ou às conjunturas culturais restritas, entretanto, de alguma maneira este que desenvolve o texto tentará construí-lo de uma

maneira que aqueles que forem ter contato com o produto final, possam de alguma maneira extrair parte da essência daquilo que se pretendia; PAVÃO (2000) aponta a importância da citação de Mikhail Bakhtin, pois os escritos deste propõem uma aproximação íntima com os textos alheios, pois são nossas interpretações do que nos é apresentado que nos define como indivíduos. Os testemunhos serão compartilhados, os traumas de uns serão vivenciados por outros; seus textos estarão ao acesso de todos no que diz respeito o desenvolvimento da narrativa, ainda que as personagens venham, por ventura, a se conhecer e aprender a respeito de si em tempo indeterminado dentro da história – os participantes, e não as personagens, terão lido ou ouvido diferentes perspectivas acerca do cenário em que se joga.

## 5. O FANTÁSTICO E O SOBRENATURAL NOS RPGS PARA ADULTOS

Como já abordado, alguns RPGs, voltados para o público adulto, exigem que o jogador elabore um prelúdio para sua personagem. Quem ela era ou é até aquele momento? Notoriamente, tais tipos de jogos de interpretação de papéis apresentam temáticas que vão do sobrenatural à loucura, logo suas personagens são pessoas perturbadas ou que acidentalmente defrontaram-se com algo que as removeu da realidade cotidiana; são exemplos de obras assim: *O Chamado Cthulhu* (baseada na obra do escritor estadunidense Howard P. Lovecraft) e *Vampiro: A Máscara* (baseada em obras reconhecidas de vampiros como as de Bram Stoker e Anne Rice, tanto da literatura romântica como da cultura pop). Em *Call of Cthulhu*, as personagens são mergulhadas na década de 20, e precisam lidar com alucinações e visões que remetem a alguma entidade cósmica que ninguém, a não ser eles mesmo conseguem enxergar; diferente da maioria dos RPGs em que as aventuras voltam-se para a salvação de terceiros, aqui os participantes devem atuar e agir de modo a salvar suas personagens da loucura. Em *Vampire: The Masquerade* (assim como em outros da série: *Werewolf: The Apocalypse*, *Mage: The Ascension*, *Wraith: The Oblivion* etc.), as personagens são colocadas nos papéis de monstros e não de “heróis”, que devem aprender a controlar um mal maior que está dentro destes, tentar manter o resquício de humanidade que lhes resta, bem como saber como lidar com uma sociedade secreta que as acorrenta e



oprime. Em ambos clássicos, a tragédia na conclusão é praticamente inevitável. E aqui nos debruçamos sobre outros dois elementos, já citados e indissociáveis do RPG: o fantástico e o sobrenatural.

Somos assim conduzidos ao âmago do fantástico. Num mundo que é bem nosso, tal qual o conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que vive o acontecimento deve optar por uma das soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós (TODOROV, 2008, p. 148)

Percebe-se que o “fantástico” junto às compreensões de trauma e testemunho já apresentadas evidenciam-no como uma ferramenta do desenvolvimento da produção do texto que será compartilhado com os demais, sejam produtos do narrador/mestre, sejam produtos dos jogadores. O fantástico, o maravilhoso e o sobrenatural são aterradores, mas nem por isso deixam de ser revolucionários no desenvolvimento daquela personagem, e, logo, na compreensão que o jogador teria previamente formatada sobre tais conceitos. Observa-se um trecho do livro *Chamado de Cthulhu*, a que se refere o “propósito do jogo”:

O propósito de um jogo de horror é se divertir. Isso inclui o coração batendo forte e ter as mãos suando. Faz parte da natureza humana encontrar prazer no susto, desde que o perigo não seja real. Para alguns, o momento de relaxamento após o susto é o resultado mais importante. Para outros é o próprio susto. Chamado de Cthulhu é um meio para os jogadores se assustarem e depois descansarem. (...) O jogo é também uma forma de retratar a filosofia lúgubre de Lovecraft de uma humanidade que pode existir, mas não pode transcender, e que, na sua linguagem densa e arcaica, é fatídica, como páginas de um dos livros antigos de magia que ele descreveu. Até podemos encontrar prazer tanto em satirizar suas ideias e temas quanto encará-las com seriedade, porque Lovecraft ria de si mesmo e escrevia contos que satirizavam seus amigos. No entanto, a todo tempo ele continuava a escrever com maior convicção e profundidade. Enquanto você jogar Chamado de Cthulhu, seu divertimento também se aprofundará. (PETERSEN, 2014, p. 25)

Nota-se a preocupação que os autores têm em estabelecer a importância que o efeito do horror, e do susto advindo deste, deve ter sobre os jogadores, e de como tal efeito há de fazê-los desenvolver um discurso interior

e exterior reestabelecido a partir da experiência. O sobrenatural, portanto, pode ser percebido como uma manifestação metafórica do desconhecido e do misterioso que cerca as personagens, nos diversos momentos do enredo, até mesmo antes da trama de fato iniciar, tão logo os participantes terminem de apresentar, e talvez representar, seus prelúdios. Cada personagem criado terá que se enquadrar no contexto que aquele cenário escolhido, apresentado em um dos livros do gênero, traz; observa-se uma breve definição do tipo de personagens desenvolvidos em *Vampiro: A Máscara*:

Muitos tipos de protagonistas podem ser representados nos jogos de narrativa. Em alguns, os jogadores interpretam heróis em um mundo de fantasia, ou super-heróis salvando o mundo de ataque de vilões. Em **Vampiro**, os jogadores assumem o papel de vampiros – os sanguessugas imortalizados nas histórias de horror – e guiam esses personagens através de um mundo virtualmente idêntico ao nosso. (...) Os vampiros caminham sobre a Terra nas noites modernas – ou Membros, como gostam de ser chamados – são, ao mesmo tempo, similares e diferentes do que poderíamos esperar. Talvez seja melhor começar nossa discussão sobre os mortos-vivos como se fossem uma espécie separada dos humanos que um dia foram, possuindo inúmeras diferenças fisiológicas e psicológicas. (ACHILLI, 2001, p. 22)

A personagem não é mais um humano, e tal artifício narrativo é pertinente para liberdade de criação daqueles envolvidos na atividade. Como alegoria da própria narrativa nota-se que agora, a personagem está extirpada de um sistema, todavia, encontra-se em outro mais sufocante e opressor que o anterior, e a partir das experiências trazidas do anterior, deverá resistir à nova conjuntura que a aflige. A compreensão do que se é ser um monstro, alegoricamente, traz a percepção do que é ser humano.

## 6. CONCLUSÃO

A produção literária está presente nos livros de RPG, seus cenários e seus personagens transfiguram anseios e problemáticas presentes na realidade que os circundam e no tempo em que se inscrevem; o elemento demoníaco propõe a subversão a partir do questionamento. O desenvolvimento da habilidade de escrita e de leitura estão associados de maneira fundamental à forma como os praticantes da narrativa conjunta assimilam o conteúdo a que

são expostos – e obrigados a interagir. Independente do estilo da narrativa, a sua temática não passará pelo leitor sem de alguma forma afetar-lhe a compreensão previamente estabelecida daquilo que se concebia como verdade.

A relação do sobrenatural com a narração torna-se então clara: todo texto fantástico é uma narrativa, pois o elemento sobrenatural modifica o equilíbrio anterior, ora esta é a própria definição da narrativa; mas nem toda narrativa pertence ao maravilhoso, se bem que exista entre eles uma afinidade, na medida em que o maravilhoso realiza essa modificação de maneira mais rápida. Torna-se claro, afinal, que a função social e a função literária do sobrenatural são uma única: trata-se da transgressão de uma lei. Seja no interior da vida social ou da narrativa, a intervenção do elemento maravilhoso constitui sempre uma ruptura no sistema de regras preestabelecidas, e acha nisso sua justificação. (TODOROV, 2008, p. 164)

Temos uma prática criada nos EUA durante a conturbada Guerra Fria, trazida para Brasil nos fins da Ditadura Civil-Militar, que em seu subgênero, voltado para adultos, trabalha diretamente com o testemunho e o trauma, estes revisados a partir dos exercícios de leitura e escrita propostos pela própria prática, como exemplo: apresenta-se uma análise sobre a possibilidade do uso do conceito estético literário de fantástico, e sobrenatural, em uma campanha de RPG, tomando por base a adaptação de obras reconhecidas do cânone literário, com fins de levar os participantes a repensar sobre os fatos históricos, as relações sociais e a singularidade da persistência humana de reagir em momentos de extrema dificuldade. Nota-se:

Na verdade o termo jogo é infeliz quando aplicado ao RPG, pois não existe uma disputa entre os jogadores, ou entre os jogadores e o mestre do jogo. Todos devem trabalhar juntos para chegar ao final da história criada pelo mestre e viver uma boa aventura. Essa história será criada pela imaginação de todos: mestres e jogadores. (...) O RPG, portanto, tem um espírito de cooperação e não de competição. (KLIMICK, 1997, p. 4)

Por mais que muitas vezes o epíteto do jogo e da competição entre seres humanos deixe transparecer a tendência natural à barbárie, os efeitos de barbáries históricas já enraizadas na consciência histórica pós-moderna nos permiti refletir de diferentes maneiras e de diversas formas sobre a história que nos trouxe até aqui, ainda que apresente muitas vezes o demoníaco e seus diversos elementos que deixam muitos leigos acerca do assunto incomodados.

Mesmo uma atividade narrativa que ocorre em conjunto, com vistas a entreter, que exige exercícios como leitor e escritor, pode e deve reafirmar a necessidade da revisão e do reconhecimento de si e do outro – de si para com o outro –, que mais que uma trama desenvolvida em grupo, compartilham a própria sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS

- ACHILLI, Justin [et al.]. **Vampiro: A Máscara**. São Paulo: Devir, 2001.
- AMBROSIO, Graziella. **Psicologia do testemunho**. Curitiba: PUCPR, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARBOSA, Waldete Freitas. HOLLANDA, Sílvio Augusto de Oliveira. **Guimarães Rosa, cronista de guerra**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CUPERTINO, Edson Ribeiro. **Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria**. São Paulo: Biblioteca 24horas, 2011.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. In <[www.geocities.com/projetoperiferia](http://www.geocities.com/projetoperiferia)>, 2003.
- EWALT, David M. **Dados e homens: a história de Dungeons & Dragons e de seus jogadores**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2016
- FERRAZ, Salma [et al.]. **O demoníaco na literatura**. Campina Grande: UFPB, 2012
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- KLIMICK, Carlos. **Era do caos**. Rio de Janeiro: Akritó, 1997.
- PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre Mestres de Roleplaying Game**. São Paulo: Devir, 2000.
- PETERSEN, Sandy. WILLIS, Lynn. **Chamado de Cthulhu**. Belo Horizonte: Terra Incógnita, 2014.
- RODRIGUES, Sônia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SARMENTO-PANTOJA, Augusto. **Sobre o espetáculo em Guy Debord** [in Literatura e cinema de resistência]. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- WITWER, Michael. **O império da imaginação: a história de Gary Gygax, o criador do RPG mais famoso do mundo**. São Paulo: Leya, 2016.

# **O MERCADO DAS TROCAS LINGUÍSTICAS EM MOÇAMBIQUE: INTERFACES ENTRE LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE**

Ilídio Macaringue<sup>64</sup>

## **Resumo**

Neste trabalho propomo-nos analisar o impacto das interconexões entre linguagem, cultura e identidade no mercado das trocas linguísticas em Moçambique. Para tal, partimos do pressuposto de que linguagem, cultura e identidade são indissociáveis e fazem gravitar os factos sociais e as manifestações sociolinguísticas, razão pela qual a língua é o espelho da cultura (BACK, 1987) socialmente situada e todas as práticas consuetudinárias são reflexos da cultura vista como construção, desconstrução e reconstrução do quotidiano (CUCHE, 2002; CANCLINI, 2015; THOMPSON, 2009). A partir da linguagem – perspectivada como prática social e multifacetada, que emoldura as relações sociais (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007; FAIRCLOUGH, 2008) – se (re)configuram as identidades que neste trabalho são entendidas como híbridas, dinâmicas e não essencialistas (HALL, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; MOITA LOPES, 2006; WOODWARD, 2000; entre outros). Do ponto de vista metodológico, adoptamos um estudo qualitativo auxiliado pelos paradigmas interpretativistas (DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008) e indiciário de GINZBURG (1989), o que nos permitiu concluir que o mercado das trocas linguísticas está a ser vitalizado no país pela confluência do Português e das línguas bantu, tornando a língua portuguesa mais híbrida e endogeneizada ao contexto sociocultural, sociolinguístico e simbólico-ideológico concomitantes à moçambicanidade, ou seja, outra língua portuguesa diferente da norma europeia que é considerada a língua oficial do país.

**Palavras-chave:** Linguagem. Cultura. Identidade.

## **Abstract**

In this work we propose to analyze the impact of the interconnections between language, culture and identity in the market of language exchanges in Mozambique. To that end, we assume that language, culture and identity are inseparable and that social facts and sociolinguistic manifestations gravitate, which is why language is the mirror of culture (BACK, 1987) socially situated and all customary practices are reflexes of the culture seen as construction, deconstruction and reconstruction of everyday life (CUCHE, 2002; CANCLINI, 2015; THOMPSON, 2009). From the language - viewed as a social and multifaceted practice, which frames social relations (CÉSAR and CAVALCANTI, 2007; FAIRCLOUGH, 2008) - if they (re) configure the identities that in this work are understood as hybrid, dynamic and non-essentialist (HALL , 2000,

---

<sup>64</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus de Foz do Iguaçu). Professor na Universidade Pedagógica (Moçambique). E-mail: [imacaringue1976@yahoo.com.br](mailto:imacaringue1976@yahoo.com.br). Eixo temático: Transculturalidade, Linguagem e Educação.

RAJAGOPALAN, 1998; MOITA LOPES, 2006; WOODWARD, 2000, among others). From a methodological point of view, we adopted a qualitative study supported by the interpretivist paradigms (DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008) and GINZBURG's (1989) index, which allowed us to conclude that the market for language exchanges is being vitalized in the country by the confluence of portuguese and bantu languages, making the Portuguese language more hybrid and endogenized to the sociocultural, sociolinguistic and symbolic-ideological context concomitant with Mozambicanity, that is, another portuguese language different from the european norm which is considered the official language of the country.

**Keywords:** Language. Culture. Identity.

## **Introdução**

As relações intrínsecas entre linguagem, cultura e identidade constituem o pano de fundo deste artigo cujo *lócus* é Moçambique, país situado na região Sudeste do continente africano e que ficou independente da colonização portuguesa em 1975, após a luta armada desencadeada pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) que decorreu de 1964 a 1974.

Tendo como língua oficial a norma do Português, adoptada em 1975, que também é qualificada como língua de unidade nacional dado que o país tem uma diversidade étnico-linguística e cultural composta por línguas bantu, também denominadas autóctones (línguas nativas) e línguas alóctones (línguas de imigração), Moçambique tomou um posicionamento estratégico e ideológico, praticamente seguido pela generalidade dos Estados Pós-Coloniais pelo mundo afora, para a afirmação da sua integridade territorial por meio de políticas linguísticas concertadas de homogeneizar na diferença e unificar na diversidade, pressupostos fundamentais das políticas dos Estados-Nações, ainda que tais cenários sejam construções ideológicas, pois nenhuma língua, por si só, unifica pessoas dentro de um Estado. Existem outros factores que concorrem para tal, dos quais destacamos a vontade expressa de se fazer parte de tal agremiação estatal.

E como consequência disso, o Português Europeu, que se pretendia que fosse transmitido/ ensinado no país como se fosse cópia em carbono da norma europeia, criando esteriótipos hegemónicos, e sem perder o seu papel de língua de Estado e de inclusão de toda a diversidade sociolinguística e cultural numa matriz veiculador da *identidade nacional* e da nacionalidade

moçambicana, tornou-se endogeneizado ao contexto linguístico do país, ou seja, outra língua portuguesa com influências linguístico-culturais, sociossimbólicas, ideológicas e histórico-sociais da moçambicanidade.

É neste sentido que neste artigo analisamos o impacto das interconexões entre linguagem, cultura e identidade no mercado das trocas linguísticas em Moçambique. Para tal, partimos do pressuposto de que linguagem, cultura e identidade são indissociáveis e fazem gravitar os factos sociais e as manifestações sociolinguísticas e culturais a partir das quais se constroem as bases da visão do mundo imbricadas aos contextos de produção, circulação e consumo das informações, com interferência nas práticas discursivas, nas identidades e nos discursos performativos em Português.

Para o efeito, baseamo-nos numa pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “consiste em conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações”, com vista a entender ou interpretar os fenómenos em termos de significados que a eles as pessoas conferem.

Esta escolha deve-se ao facto de uma pesquisa qualitativa ter “um foco multiparadigmático” em virtude de ser cumulativamente “um campo interdisciplinar, transdisciplinar, e às vezes, contradisciplinar que atravessa as humanidades, as ciências sociais, e as ciências físicas” (DENZIL; LINCOLN, 2006, p. 21), o que nos permite circunscrever as análises e as abordagens numa perspectiva interpretativista.

É neste sentido que escolhemos os paradigmas interpretativistas como mecanismo auxiliar da abordagem qualitativa, em virtude de nos permitirem inúmeras possibilidades para tecer pontes, afinar as pontas de diferentes áreas de conhecimento e cimentar compreensão e interpretação dos fenómenos sociais situados num contexto, até porque “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Igualmente, recorremos ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989, p. 177) que postula que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Com efeito, deciframos e interpretamos o cultural no linguístico, isto é, aspectos culturais interconectados nas práticas discursivas presentes nos excertos objecto de análise tendo em

vista a compreensão dos processos de produção dos discursos para uma melhor compreensão do produto daí resultante.

O artigo é constituído, para além da presente introdução, de mais quatro secções, nomeadamente: na segunda, na qual reflectimos em torn das interdependências funcionais entre a linguagem, cultura e identidade nas práticas discursivas; na terceira na qual apresentamos e analisamos os dados gerados a partir de jornais, os quais nos mostraram uma língua portuguesa híbrida e endogeneizada à ecologia sociolinguística de Moçambique e por fim a conclusão, na qual sustentamos as linhas de força desenvolvidas no artigo que se consubstanciam à existência de várias línguas portuguesas no país, sob genérica denominação de Português de Moçambique.

### **Linguagens, culturas e identidades: faces e interfaces**

A linguagem, cultura e identidade formam um triângulo multiforme, multifuncional e multidimensional a partir do qual subjazem os estudos que estamos a desenvolver, visto que se segmentam por meio de um encadeamento sistemático, isto é, conceptualmente cada termo é independente, porém funcionalmente encerram uma interdependência.

Tal interdependência decorre do facto de que a linguagem está intimamente ligada à cultura, pelo facto de esta ser o seu espelho e a sua materialidade estar interconectada à manifestação da(s) identidade(s), forma(s) pela(s) qua(is) as pessoas se posicionam nas práticas discursivas, nas manifestações culturais e na mediação das diferenças com os outros.

Por essa razão, falar de linguagem, cultura e identidade é falar das relações de força, poder e contra-poder, uma vez que elas exprimem ideologia e constituem amálgamas veiculadoras de violação simbólica nos termos definidos por Bourdieu (2007) como construção da realidade para estabelecer uma ordem *gnoseológica*, quando usadas como mecanismo de demarcação de fronteiras simbólicas nas práticas discursivas.

Assim sendo, estudar a linguagem, cultura e identidade é também estudar as relações ideológicas intrínsecas a estes conceitos. É, pois, estudar as formas de sustentar relações de dominação, sendo que a forma de exercer esse poder de dominação passa por perceber os modos a partir dos quais o



significado é construído e comunicado por formas simbólicas (THOMPSON, 2009).

Ainda de acordo com Thompson (2009, p. 184-185), uma forma simbólica “pressupõe que ela seja produzida, construída ou empregada por um sujeito para um sujeito ou sujeitos e/ou que ela seja percebida como produzida dessa forma pelo sujeito ou sujeitos que a recebe”, razão pela qual assegura que o significado de “uma forma simbólica, ou dos elementos constitutivos de uma forma simbólica, não é necessariamente idêntico àquilo que ‘o sujeito produtor’ tencionou ou ‘quis dizer’ ao produzir a forma simbólica”.

Para este autor, “enquanto formas simbólicas, os fenômenos culturais são significativos assim para atores como para os analistas”, pelo que a “análise dos fenômenos culturais implica a elucidação destes contextos e de processos socialmente estruturados, bem como a interpretação das formas simbólicas” (THOMPSON, 2009, p. 181).

Segundo Thompson, as formas simbólicas têm cinco características<sup>65</sup>: *intencional* (porque são produzidas tendo em vista um propósito específico); *convencional* (porque a sua compreensão/ interpretação implica a observância de regras e códigos ou convenções pré-estabelecidas); *estrutural* (pressupõem uma estrutura articulada); *referencial* (porque elas se referem a algo); *contextual* (porque estão sempre inseridas em contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, recebidas e transmitidas).

A propósito das palavras e os respectivos sentidos, Bourdieu (2008, p. 26) defende que os sentidos de uma palavra definem-se na relação entre o núcleo invariável e a lógica específica dos diferentes mercados, “o que explica a existência de um número cada vez maior de significados para os mesmos signos é sem dúvida a unificação do mercado linguístico”.

É neste quadro que, para Fairclough (2008, p. 230), “a relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são 'lexicalizados' tipicamente de várias maneiras” em razão dos contextos sociolinguístico, sociocultural, sociointeractivo e simbólico-ideológico, sendo

---

<sup>65</sup> Cf. Thompson (2009, p. 182).

que a lexicalização das palavras não ocorre isolada do contexto sociocultural e histórico, e muito menos é um processo individual, uma vez que nenhuma pessoa singularmente muda uma língua. Ela é social e, como tal, muda socialmente.

Com isso, o mercado das trocas linguísticas vitaliza, legitima e é legitimado pelos usos das língua(gens)s cuja existência é consagrada no *habitus* linguístico. Assim, segundo Bourdieu,

O que circula no mercado lingüístico não é a 'língua', mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em que cada locutor transforma a língua comum num idioleto, e do lado da recepção na medida em que cada receptor contribui para *produzir* a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva (BOURDIEU, 2008, p. 25, grifo do autor).

Portanto, a língua é modificada nos discursos e a sua recepção e percepção está condicionada aos contextos intrínsecos dos processos *input* e *output* dos usos das linguagens.

Assim sendo, Fairclough (2008) defende que a linguagem deve ser vista como uma prática social, pois o conhecimento é construído socialmente. É a partir dela que as pessoas se constituem enquanto sujeitos, razão pela qual “a linguagem deve ser entendida como atividade, [...] ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais” (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

É esta mutabilidade decorrente do facto de ela, a língua(gem), ser produto social e ser construída socialmente que Marcuschi (2012, p. 40) defende que a língua “não é um sistema monolítico e transparente para 'fotografar' a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica”. Por essa razão, não pode ser vista como código, muito menos como instrumento, sistema ou estrutura, visto que são os falantes, socialmente constituídos, que a articulam, a estruturam e a ressignificam em virtude de ser maleável e ajustável aos contextos em presença.

Por isso, a ideia de língua que usamos ao longo do trabalho está em conformidade com a perspectiva de César e Cavalcanti (2007), os quais a metaforizam como caleidoscópio pelo facto de ser multifacetada, dinâmica e que repercute o múltiplo, as misturas e as diferenças que caracterizam a complexidade sociolinguística e sociocultural das sociedades, pelo que não se

deve “buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa 'unidade sistemática da língua' ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade”<sup>66</sup>.

A metáfora justifica-se ainda pelo facto de o caleidoscópio ser feito de “diversos pedaços, cores, formas e combinações” e por ser “um jogo de (im)possibilidades fortuitas” que é condicionado “pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 61), o que nos faz concordar com Fiorin (2010, p. 57) ao referir que “a mesma realidade, a partir de experiências culturais diversas, é categorizada diferentemente. Nenhum ser do mundo pertence a uma determinada categoria, os homens é que criam as categorias e põem nelas os seres”.

Conforme observa Geraldi (2006, p. 67), “a língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações”, razão pela qual discutimos em César e Cavalcanti (2007), Fiorin (2010), Marcuschi (2012) e Fairclough (2008) que a língua(gem) é (re)configurada como prática social intimamente ligada ao contexto e as condições subjacentes às produções, circulações e consumo dos discursos. Logo, as pessoas, socialmente constituídas, têm essa habilidade sociolinguística, sociocultural e sociocognitiva de (re)criar e (re)nomear determinadas realidades circundantes, até porque a cultura é semiótica e “o comportamento humano é visto como ação simbólica” (GEERTZ, 1989, p. 8).

A propósito de cultura, Canclini (2015, p. 45) defende que ela “não é um suplemento decorativo, entretenimento dominical, atividade de ócio ou de recreio espiritual”. Pelo contrário, é “algo constitutivo das interações cotidianas, à medida que no trabalho, nos transportes e nos mais movimentos comuns se desenvolvem processos de significação”.

Desta feita, percebemos que a cultura não tem carácter monolítico, é, iminentemente, um fenómeno social fluído e em dinamismo sistemático.

Neste sentido, concordamos com Canclini (2009, p. 41) ao referir que “a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” e essa (res)significação ganha a sua praticidade por meio da representação que, segundo Goffman (1975, p. 29), é

---

<sup>66</sup> Cf. César e Cavalcanti (2007, p. 61-62).

a “atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência”.

Já para Woodward (2000, p. 17), a representação é um processo cultural que “inclui as práticas e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”.

Ainda sobre cultura, Thompson (2009) refere que ela é uma realidade *sui generis* baseada em ações, símbolos e sinais manifestados verbalmente em conversações e solilóquios. Por essa razão, para o autor, ao analisarmos a cultura como expressão verbal reflectimos sobre os “significados, descrevendo e redescrivendo ações e expressões que já são significativas para os próprios indivíduos que estão produzindo, percebendo e interpretando essas ações no curso de sua vida diária” (THOMPSON, 2009, 175).

Neste sentido, pela cultura, adjectivada como teias de significados por Geertz (1989), os sujeitos se posicionam nas práticas discursivas e (re)inventam a realidade por meio de linguagens, o que significa que

cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados (WOODWARD, 2000, p. 41).

Assim sendo, por meio da cultura podemos ressignificar o que se diz, o que se compreende ou não e até o que não se diz, uma vez que ela serve de base da visão do mundo em virtude de ser a forma como o ser humano se posiciona na diversidade quotidianamente e sem a qual não se pode falar de identidade.

Por isso, concordamos com Terra (1997, p. 15) ao referir que “a língua portuguesa, por exemplo, pertence a todos aqueles que dela se utilizam”, o que naturalmente nos permite inferir que os significados das palavras serão diferentes em determinados contextos.

A este respeito, Back (1987, p. 57) defende que “se a língua é um espelho de toda a cultura, ela tem que ser diferente de uma cultura a outra”, facto que nos permite assegurar que a norma padrão do Português Europeu está a ser nativizada e endogeneizada ao contexto consuetudinário dos usos das línguas em Moçambique, por conta da predominância de várias línguas autóctones e alóctones que modificam as suas estruturas ao nível do léxico,

sintaxe, semântica, pragmática, fonética, e fonologia, daí a sua tipificação como outra língua portuguesa, sob genérica denominação de Português de Moçambique, que é a amálgama representacional dessas diferentes e variadas formas dos usos da língua.

Por isso, subscrevemos o pensamento de Moita Lopes (2006, p. 87) segundo o qual é preciso “pensar o mundo por um olhar não ocidentalista”, pois a episteme ocidental separou as teorias das práticas sociais e desqualificou algumas manifestações linguísticas como línguas legitimadas pela manifestação de identidades sempre fluidas nas práticas discursivas.

É esta hibridação do mercado das trocas linguísticas, num processo dialógico através do qual línguas, culturas e identidades interpenetram-se e criam intercessões e interações sócio-culturais, sociossimbólicas e ideológicas mais dinâmicas e fluidas, o que contribui “para formar, não só o valor simbólico, mas também o sentido do discurso” (BOURDIEU, 2008, p. 25).

Ainda de acordo com o autor,

a palavra que serve para tudo encontrada no dicionário não tem nenhuma existência social: na prática, ela só existe imersa em situações, a ponto de o núcleo de sentido que se mantém relativamente inevitável através da diversidade dos mercados poder passar despercebido (BOURDIEU, 2008, p. 25).

Logo, a identidade de que falamos é a não essencialista, em conformidade com Cuche (2002), Woodward (2000), Hall (2000) e Silva (2000) que referem que ela é dinâmica, fluida e constantemente acionada, porque não se configura como uma essência fixa, imutável e permanente para todas as épocas e contextos socioculturais. A sua mudança faz parte da essência humana, razão pela qual é sempre manifestada na oposição com o outro.

E neste sentido, Woodward o defende que

a política da identidade não é uma luta entre sujeitos naturais; é uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas as possibilidades para valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade (WOODWARD, 2000, p. 37).

Portanto, a identidade numa perspectiva não essencialista é aquele que não é fixa e sofre metaboismos sistemáticos em razão da própria complexidade do ser humano que detém várias personalidades, e ela se contrapõe à perspectiva essencialista que consagra identidades hegemónicas e imutáveis, ou seja, a identidade não muda, é sempre fixa e uniforme para todas as

peças, o que na visão de Hall (2000, p. 108) é pensar de forma equivocada a identidade, pois não se leva em consideração aquele “segmento do eu que permanece sempre [e muito menos] se refere, se pensarmos agora na questão da identidade cultural, àquele eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de outros eus [e nem sequer a ] um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém-se comuns” (*Ibidem*).

Por isso, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13).

É neste sentido que Silva (2000, p. 76) aponta que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”, o que pressupõe que “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Como que a complementar o pensamento de Rajagopalan, Hall (2000, p. 109) refere que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso [...] no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”, razão pela qual elas “estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, *op.cit.*, p. 108).

Com isso, as identidades são performatizadas nos discursos nos quais os sujeitos fazem parte, pois as “nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

A propósito de performatividade, Pennycook aponta que ela permite repensar os vários modos significativos relativamente à linguagem e à identidade, e com isso se “ênfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, em vez de a identidade ser um constructo pré-dado reflectido na linguagem” (PENNYCOOK, 2006, p. 81).

Por isso, o discurso deve ser visto “como prática na qual tanto o discurso quanto o sujeito são realizados performativamente [o que] possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas” (PENNYCOOK, 2006, p. 81).

Assim sendo, segundo o autor, a visão de identidade linguística permite visualizar as subjectividades e a forma como elas são sedimentadas e

fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionista, por meio da qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua. E a performatividade, particularmente em sua relação com a noção de desempenho, possibilita modos de compreender como as línguas, as identidades e os futuros são recriados (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Com isso, ao darmos significados às nossas experiências da vida social e cultural, por meio da linguagem, accionamos e praticamos explícita ou implicitamente as nossas identidades performativas às quais impactam nos locutores e alocutários que, por sua vez, as podem ressignificar de acordo com a sua visão do mundo e também por meio das sua próprias identidades, que são sempre complexas, fluidas, dinâmicas e contraditórias, visto que elas são activadas socialmente e simbolicamente representadas nas práticas discursivas. Por isso, elas não são pré-dadas (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006).

### **Reflexão sobre os dados da pesquisa**

Nesta secção fazemos uma breve resenha dos dados da pesquisa que foram gerados nos órgãos de comunicação social de Moçambique, nomeadamente jornais, cuja escolha se justifica pelo facto de retratarem um mercado das trocas linguísticas que se consubstancia à substantividade de línguas híbridas decorrentes da interconexão entre línguas, culturas e identidades e cujo lucro resulta em outras línguas portuguesas que permeiam o imaginário individual e colectivo no panorama sociolinguístico do país.

Sendo assim, deste lucro resultam palavras de origem bantu e legitimadas nos discursos em língua portuguesa, ou então palavras já existentes no Português que foram ressignificadas por meio de outras já existentes como consequência dos usos consuetudinários das línguas inseridas nas culturas e influenciadas pelas identidades, as quais também carregam as ideologias conforme os excertos que se seguem.

#### **Excerto 1:**

##### **Condutores de “txovas” devem ser disciplinados**

Contudo, um dos grandes constrangimentos é a convivência com os “txovas”, as tais carrinhas movidas pela força humana que

também aumentaram na capital do país.

Fonte: Jornal *Notícias*, formato *online*, de 23 de Setembro de 2013.

No excerto ocorre uma unidade lexical de natureza bantu, no caso *txova*, que também pode ser escrita *tchova*, que significa *empurra* em PE. Deste empréstimo lexical *tchova*, com categoria gramatical nome (empurra), surgiu outra categoria gramatical – o verbo *tchovar*, (empurrar no PE), cujo mecanismo de verbalização obedeceu ao princípio na língua portuguesa do acréscimo do sufixo – *ar* para formar verbos.

A palavra *tchova* está intimamente ligada a um meio de transporte (para pessoas, bens e animais) designado *tchova xitaduma*, composto por dois pneus, os mesmos que são usados nos veículos automóveis, e uma pequena carroçaria, e movido por força humana.

A metáfora *tchova xitaduma* é analogia a um veículo automóvel com problemas no motor de arranque e que, empurrado, o motor começa a funcionar. No entanto, para o caso do *tchova xitaduma* tal situação não ocorre, uma vez que não tem motor.

Porém, a analogia ao acto de funcionamento de um motor, *duma* de *ku-duma* (acto que simboliza o funcionamento do motor) é para legitimar e motivar a pessoa para percorrer a distância pretendida pelo cliente/ usuário.

E porque “o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo” (MOITA LOPES, 2002, p. 31), então o autor defende que investigar o discurso é perceber como os sujeitos constroem os significados e a sua visão do mundo.

Com isso, as identidades são performatizadas nos discursos, permitindo a fluidez dos processos de produção, circulação e recepção do mercado das trocas linguísticas.

#### **Excerto 2:**

##### **Ecos do aumento da tarifa dos transportes: *Chapeiros satisfeitos com os novos preços***

A nova tabela de preços dos chapas foi aprovada na semana passada pela Assembleia Municipal de Maputo.

Fonte: Jornal *Savana* de 2 de Novembro de 2012, p. 18.

A palavra *chapa* existe no quadro lexical do PE. No entanto, no excerto acima, ela foi conjecturada para outra semântica, daí o seu enquadramento



como neologismo semântico<sup>67</sup> em virtude de não significar, por exemplo, a chapa usada para a cobertura de casas e outras utilidades afins.

No caso em análise, *chapa* é a designação dos transportes semi-colectivos de passageiros. Tal designação remonta à década de 1980 quando o governo decidiu liberalizar o sector de transporte para exploração pelo sector privado. É *chapa cem* em analogia ao primeiro preço marcado para o transporte de passageiros (100, 00 MT).

Portanto, com estes recursos metafóricos verifica-se a resignificação das palavras para designar uma nova realidade que povoa o imaginário da população, o que se encaixa no pensamento de Couto (2011, p. 16) segundo o qual “em Moçambique vivemos um período em que encontros e desencontros se estão estreitando num caldeirão de efervescência”.

### **Excerto 3:**

**Os nossos leitores nomearam os Xiconhocas da semana: Televisão de Moçambique**

Depois de tanto publicitar com uma dose de euforia o jogo entre Barcelona e o Benfica a contar para a Liga dos Campeões, a Xiconhoca Televisão uma vez mais burlou o público.

**Fonte: Jornal A Verdade de 14 de Dezembro de 2012, p. 3.**

A palavra *Xiconhoca* resulta da combinação de duas unidades lexicais: *Xico*, que é geralmente nome de pessoas e *nhoca* que em Xichangana e Xironga (línguas bantu do Sul de Moçambique), significa cobra/ serpente.

A mesma surgiu num contexto histórico-ideológico imediatamente à independência nacional e visava satirizar as pessoas que obstruíam os esforços da revolução socialista com vista à consolidação de uma República Popular em Moçambique. Eram os chamados inimigos da pátria. Por isso, eram considerados *xiconhocas* do povo em analogia à forma sorrateira como as cobras/ serpentes atacam as suas presas.

Com esta vitalização lexical, o Português de Moçambique (PM) reproduz aquilo que Cunha e Cintra (1990, p. 115) chamam de unidades híbridas que são palavras “que se formam de elementos tirados de línguas diferentes” e com isso se reconfiguram novos posicionamentos ideológicos assentes no princípio de que a cultura reifica os discursos e torna as formas simbólicas intelegíveis com o meio no qual são usadas e vitaliza, por conta disso, o mercado das

---

<sup>67</sup> De acordo com Mendes (2010, p. 111), neologismo semântico refere-se ao “processo pelo qual uma forma já existente adquire um novo significado”.

trocas linguísticas cujos significados dos discursos são construídos nos usos das linguagens por meio das representações e posicionamentos, pelo que “aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 94).

**Excerto 4:**

**Estrada Circular de Maputo volta ao barulho:  
População revoltada com o governo**

Quanto à destruição das habitações e machambas das populações pelo empreiteiro sem a devida compensação.

Fonte: *Jornal Savana* de 9 de Novembro de 2012, p. 4.

A palavra “*machambas*”, um lexema bantu, equivale a campos agrícolas ou campos de cultivo no PE, termo raramente usado em Moçambique, o que nos permite perceber que a apropriação linguística permite (re)configurar uma realidade designando-a de outra maneira. Os que nelas trabalham são denominados *machambeiros*, o equivalente a agricultores.

Neste sentido, verifica-se o processo de representação que não está dissociado dos contextos socioculturais e linguísticos nos quais os sujeitos participam, razão pela qual subscrevemos o facto de que “a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p.101).

Este facto mostra-nos que as identidades são performatizadas nos discursos e a linguagem é recriada e ressignificada por meio da co-relação língua, cultura e identidade. Além disso, constatamos que as línguas são fenómenos sociais fluidos e dinâmicos, assim como o são as culturas e as identidades, o que impacta no mercado das trocas linguísticas ao colocar-se novos produtos para serem comercializados e captar-se mais clientes e lucro.

A partir das práticas discursivas representadas nestes excertos, podemos também perceber que “nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. Em outras palavras, os textos são políticos porque todas as formações discursivas são políticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140), daí que a compreensão das dinâmicas assertivas e performáticas subjacentes a todos os discursos analisados simboliza a manifestação das identidades performativas e deve ser em vista

em função do *lócus* da sua produção e da ecologia sociocultural, sociolinguística e simbólico-ideológica do país.

## **Conclusão**

Neste artigo tínhamos como objecto analisar as interconexões entre a linguagem, cultura e identidade no contexto moçambicano para vermos os impactos que tal conexão causa no mercado das trocas linguísticas.

Das análises feitas, constatámos que nos discursos a interconexão da linguagem, cultura e identidade impacta na lexicalização de determinadas realidades concomitantes às formas simbólicas a partir das quais as culturas e as linguagens são racionalizadas e ressignificadas, permitindo que as identidades se revolvam e revolunteiem-se por meio de representações nas quais se interconectam os aspectos sociolinguísticos, socioculturais, sociossimbólicos e ideológicos a partir dos quais as pessoas se posicionam nas práticas discursivas.

Com isso, empoderam-se e são visibilizadas outras formas de se falar o Português, o que torna a língua portuguesa em Moçambique endogeneizada na arquitectura ecológica da moçambicanidade e como uma matriz a partir da qual se pode afirmar que estamos diante de outra língua portuguesa sob genérica denominação de Português de Moçambique resultante da vitalização do mercado das trocas linguísticas, cujo lucro permitiu o surgimento de novos produtos e a nativização da norma europeia.

## **Referências bibliográficas**

BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANCLINI, Néstor G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CÉSAR, América. L.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CUCHE, Dennys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-405.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2008.

FIORIN, José L. (Org.). *Introdução à linguística geral: objetos teóricos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 5. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDES, Irene. *da neologia ao dicionário: o caso do Português de Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

\_\_\_\_\_. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de Identidade em lingüística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

THOMPSON, Jhon B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

### **Outras fontes bibliográficas**

Jornal *Notícias*, formato *online*, de 23 de Setembro de 2013. Acesso em: 23 de Setembro de 2013.

Jornal *Savana* de 9 de Novembro de 2012.

Jornal *Savana* de 2 de Novembro de 2012.

Jornal *A Verdade* de 14 de Dezembro de 2012.

## OS INVERSOS DA (IR)RACIONALIDADE NA CAVERNA SARAMAGUIANA

Nataly Yolanda Capelari dos SANTOS<sup>68</sup>  
Josiele Kaminski Corso OZELAME<sup>69</sup>

**RESUMO:** As relações entre o ser humano e as demais espécies vêm se desenvolvendo desde o surgimento da Humanidade. Primeiramente, o animal adquire importância, para o ser humano, como fonte de alimento, passando ao auxílio no transporte e hoje, adquirindo um caráter de membro da família, com direitos e deveres comuns a quaisquer de seus integrantes e, agora no Brasil, pode ter uma certidão de nascimento lavrada em cartório para confirmar a posse ou parentesco do bicho de estimação. Enfim, um ser com sentimentos e pensamentos que deve ser tratado com respeito e carinho. NA *caverna* (2000), de José Saramago, temos narrada uma relação peculiar entre um cãozinho que chega em um dia chuvoso a uma casa desconhecida em busca de um lar. A família de oleiros, residente no local, adota o cachorro e o nomeia de Achado. Essa personagem, além de ser considerada como parte da família de oleiros, é apresentada com muita racionalidade dentro de suas singularidades, aparecendo tanto como se fosse o inverso do homem quanto sua metade, a sua consciência, o outro dentro de si próprio. As relações entre eles, na história, são demonstradas sensitivamente e carinhosamente, deixando transpassar o imenso amor de Saramago pelos bichos ao mesmo tempo em que critica o ser humano em sua superioridade. Levando em consideração que o escritor português inspirou-se em um de seus cães para construir a personagem ficcional da história é necessário ressaltar que a literatura copia e transforma a realidade através de um processo mimético/ verossímil (Candido (1985), Eco (1994) e Compagnon (2001)). O assunto tratado também se torna importante fonte de debate e discussões vistas as variadas constatações psicológicas e médicas que demonstram os benefícios e importância da companhia de um animal de estimação para seu dono, além de abordar e criticar o crescente aumento nos números de mal tratos às mais variadas espécies animais. Assim, o artigo analisa o cão dentro da narrativa tomando uma perspectiva antropológica sugerida por Velden (2015) que considera o animal ao mesmo tempo como símbolo e como ator; filosófica de Derrida (2002) que coloca o animal como sendo *um outro* composto de singularidades e individualidades dentro da espécie; e literária/social visto que ao se basear num cão real e suas experiências com seu animal de estimação, Saramago

---

<sup>68</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu. Bolsista CAPES/DS. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela FAEL e graduada em Letras com Habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Unioeste, Foz do Iguaçu.. E-mail: naty.ycs@gmail.com.

<sup>69</sup> Doutora e mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora do Curso de Letras e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Foz do Iguaçu/PR. E-mail: josicorso@gmail.com.

mimetiza a realidade e a transforma em ficção. Como afirma José Saramago na narrativa: “as pessoas humanas e as pessoas caninas”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Portuguesa, Narrativa, Interdisciplinaridade.

## **Introdução**

A literatura tem o poder de falar sobre o mundo no qual vivemos independentemente da forma que ela, ou o escritor, desejam ou pensam em assumir. José Saramago afirmou em uma entrevista que havia deixado de escrever literatura para escrever sobre o mundo. Em nossa visão e em nossos estudos, o escritor, na realidade, queria dizer que sua literatura não falava/fala dela própria, como alguns estudiosos da Teoria Literária apontam, mas sim que ao mesmo tempo em que fala de si, fala do mundo que a rodeia, de modo que se torna impossível dissociar uma produção literária, tal qual artística, da sociedade na qual se insere e das quais ainda estão por vir.

Isso é claramente perceptível nas narrativas de Saramago, que se tornaram atemporais devido a sua grande qualidade e ao poder que possuem de criticar e retratar os grupos sociais, suas relações e os espaços onde vivem mediante uma representação fantástica e imaginária da realidade.

Nas várias releituras pelas mais variadas obras de Saramago pudemos perceber que, em sua maioria, surge no entremeio da história um animal que ressalta ou põe em cheque a essência do ser humano e, na maioria das vezes, acaba por inverter o papel do animal irracional com o do humano racional, agindo também como um espelho da consciência, *um outro*.

Por esse motivo, esta pesquisa tem o objetivo analisar a obra *A caverna (2000)*<sup>70</sup> e descrever como o cão, Achado, surge na narrativa, como é tratado pelo narrador e pelas personagens na obra e como é construído de modo a criticar o ser humano, e demonstrar que o bicho também é dotado de singularidades dentro de sua individualidade. Essas construções também serão

---

<sup>70</sup> Limitarmo-nos a apenas uma obra neste artigo, pois trabalhar mais que uma obra demandaria uma descrição mais extensa e complexa das narrativas, prejudicadas no curto espaço disponível. Deixamos as demais para outro momento.

evidenciadas e tratarão da nossa realidade, visto que o animal de estimação ocupa um espaço significativo na sociedade.

Levando em consideração que o cachorro da narrativa é construído baseado na imagem de um cão real, de Saramago, e também nos questionamentos pessoais do escritor sobre o que é ser racional ou não, é necessário que demonstremos as relações que existem entre uma obra e a realidade social que a cria, ou seja, as mais variadas influências entre a literatura e sua sociedade de produção. Além disso, descrevemos uma síntese da narrativa para situar o leitor de modo que o mesmo possa compreender a pesquisa que aqui se desenvolve, chegando ao objetivo pretendido com o artigo.

### **Um cão real: Camões X um cão ficcional: Achado**

Em 1995, em Lanzarote, surgia na vida de José Saramago um cão assustado, desajeitado e muito maltratado, justamente quando o escritor português recebia o maior prêmio de literatura portuguesa, o prêmio Camões. Logo soube que nome teria o faminto cachorro que apareceu na porta de sua casa: Camões, em homenagem ao prêmio recebido e ao poeta português.

Pilar del Ríó, esposa de Saramago, comenta sobre a morte do cãozinho acima que teria originado o Achado, de *A caverna*, em um texto que foi publicado na página oficial da Fundação Saramago, em agosto de 2012:

E este cão doce e nobre, que nunca aprendeu a comer devagar porque até chegar à Casa tinha tido que lutar contra a fome e o abandono, com a sua gravata branca desenhada no pelo negro, que foi o modelo para 'O Achado' d' A Caverna, um cão que, como todos os cães que Saramago inventa, é a melhor resposta animal à melhor consciência humana, morreu com todos os seus anos e sempre amado (DEL RÍO, 2012, s/p).

É através da mimese, característica própria da literatura, de copiar o real, mas transformando-o, que o escritor constrói sua narrativa. Segundo Antoine Compagnon, a mimese, “é, pois, conhecimento, e não cópia ou réplica idênticas: designa um conhecimento próprio ao homem, a maneira pela qual ele constrói, habita o mundo” (COMPAGNON, 2001, p.127). Assim, o



conhecimento que Saramago tem do seu cãozinho é copiado de modo inovador e transferido à narrativa.

Umberto Eco, em *Seis caminhos pelos bosques da ficção* (1994), complementa a questão da mimese quando afirma que a ficção é parasita da realidade, ou seja, que se baseia e apoia nela, suga o que pode, construindo um pequeno universo que demarca e delimita nossa competência do real e permite que nos debrucemos sobre ele de modo a explorá-lo com maior profundidade.

De acordo com Pilar, quando Saramago faleceu em 2010, e Camões percebeu que seu dono não ocupava mais as posições e lugares na casa que costumava ocupar, como a cama ou o sofá, que não mais estaria ali, uivou tão profundamente como se estivesse a gritar como alguém que perde um ente querido: “rasgou-se numa dor que arranha a alma só de descrevê-la (...) ia e vinha de um lugar para outro, numa correria que partia o coração, gemia com uma dor humana” (DEL RIO, 2012, s/p).

A ligação do escritor com seus animais era extensa e profunda, tanto que suas obras são perpassadas por uma espécie animal. Através da imaginação de seus livros, que ele afirma sempre estarem a serviço da razão, Saramago utiliza os bichos para criticar nós, seres humanos, que acreditamos ser tão racionais, mas não sabemos usar nossa racionalidade para o bem. Segundo ele:

Somos nós que afirmamos, por oposição ao comportamento dos animais, seres dotados de razão; por isso, não posso aceitar (...) que a razão seja usada contra a razão (...) Se o homem é um ser racional e usa a razão contra si mesmo – um contra si mesmo representado por seus semelhantes - , então de que é que serve a razão? (SARAMAGO, 2010, p.134).

Essa suposta racionalidade humana também é questionada por Saramago, pois como ele salienta, uma razão que não preza pela vida, que não respeita o outro e não dignifica a vida do outro, sendo este de qualquer espécie, essa mesma razão que exclui tudo isso e considera apenas o que é conveniente, o que serve para alimentar e vestir o corpo, que também é fruto da razão é uma razão mau utilizada, portanto uma irrazão. É nesse sentido que o cão saramaguiano vem ressaltar uma razão humana, não exclusiva apenas

do ser humano, mas de todos os seres, das “pessoas humanas e das pessoas caninas”.

Velden (2015) em sua apresentação para um dossiê sobre Pluralidades Animais sugere que estes sejam tomados como signo/símbolo e autores ao mesmo tempo. Segundo o autor, “Se os animais são bons para conviver – como perceberam os estudos humano-animais mais recentes – eles certamente não deixaram de ser bons para pensar ou para significar” (VELDEN, 2015, p. 9). É justamente essa a forma que Saramago trata o cão na narrativa, ao mesmo tempo em que o constrói como um companheiro e amigo fiel, sua figura carrega as mais diversas significações.

Como salienta Antonio Candido em *Literatura e Sociedade* (1995), as manifestações artísticas e, conseqüentemente também a obra literária, são manifestações sociais indissociáveis, tornando-se formas atuantes do mundo individual e coletivo, que adquirem caráter significativo e expressivo tais quais outras diversas formas que compõem as relações sociais. Entretanto a arte tem uma característica mais particular, pois traz conseqüências de realização e identificação individual, o que faz do artista, um intérprete do mundo com algo que tem de só seu, no caso de Saramago, sua forma de explicar e compreender o mundo no qual vive.

### **A Caverna**

Para compreender como o animal da espécie canina adquire esse caráter humanizador, o qual se dá na relação com a personagem Cipriano Algor, e se manifesta na relação/contradição com as características do homem e, também para situar o leitor, é imprescindível fazer uma síntese d’*A caverna*.

A narrativa nos traz a história de uma família de oleiros composta por um pai, Cipriano Algor; a filha, Marta e o genro Marçal Gacho. A vida deles começa a ser modificada quando o Centro da cidade próxima, responsável pela compra das louças de barro feitas artesanalmente por Cipriano e Marta e, desde há muito, negócio da família, deixa de comprar as louças substituindo-as por itens de plástico. O genro, que trabalha de guarda no Centro está a ser promovido

para guarda residente, de modo que, quando for elevado de categoria, todos terão de mudar-se para lá.

O cão surge na história em um dia chuvoso quando Cipriano volta com metade da carga de louças que foi recusada para compra pelo Centro, justamente no dia em que as transformações na vida da personagem se iniciam e ela passa a pensar nos problemas que terá de enfrentar dali para diante.

Após saber que seus produtos não mais serão comprados e amedrontados e receosos do que será de suas vidas, pois a olaria é a única coisa que sabem fazer, pai e filha passam a pensar em soluções. Marta tem a ideia de começar a produzir bonecos de barro para contornar a situação. Eles se decidem entre seis figuras humanas, a saber, um esquimó; uma enfermeira; um bobo; um palhaço; um assírio de barbas e um mandarim.

A sugestão é passada ao responsável pelas compras do Centro e o mesmo diz que fará uma pesquisa para verificar a viabilidade do negócio. Algum tempo depois, a família recebe a resposta negativa da compra dos bonecos e uma resposta positiva de Marçal quanto à promoção.

Entretanto, desde o início da narrativa, Cipriano se mostra relutante em ter ir viver no centro. Vai mesmo porque não adiantava ficar fabricando louças ou bonecos se ninguém os haveria de comprar. O cão, já com nome, Achado, fica com uma vizinha, Isaura Estudiosa, pela qual Cipriano passa a adquirir sentimentos maiores que de amizade.

Em um determinado momento, em escavações para construir um novo piso abaixo do térreo, os escavadores descobrem algo que é mantido em segredo para as pessoas. Marçal é designado para a vigilância da madrugada. Cipriano, curioso e inquieto, se desloca escondido para a tal escavação a fim de descobrir o que havia de tão perturbador que ninguém deveria saber. Lá descobre uma gruta e um grupo de pessoas mortas, amarradas em frente às cinzas de uma fogueira, descobrindo a caverna de Platão.

Frente a isso, o que toma grandes proporções com o sentido da caverna encontrada, Cipriano volta para sua olaria, Marçal pede demissão e todos retornam a casa do início da narrativa. Lá decidem sair da cidade e buscar uma nova vida junto com Achado, Isaura e o neto que está a caminho.

## Achado e Cipriano: os inversos da razão homem/animal

O cão surge logo no início da narrativa, em um dia de chuva, exatamente no momento em que o Centro deixa de comprar metade da carga de louças que Cipriano sempre levava ao local para venda. Segundo a simbologia, a chuva, ou a água dela, representa uma vida nova, purificação e renascimento. No caso da obra, a chuva permite que consideremos que Cipriano e a família terão uma nova vida, que sofrerá modificações e o aparecimento do cão, faz com que pensemos que ele será um companheiro e confidente de Cipriano:

o cão, cão era, não lobo nem gato, olhou primeiro na direção da casa e só depois baixou a cabeça para a comida, como se pensasse que estava a dever essa consideração a quem viera, debaixo de chuva, desafiando a intempérie, matar-lhe a fome (SARAMAGO, 2000, p.13).

O cão também adquire um nome: Achado. Ao nomear um ser que não têm características humanas, Saramago vai construindo um ser humanizado. Achado também é construído como o companheiro dos donos, o que no mundo real também se aplica, visto que muitas pessoas têm essa espécie como fiel amiga e companheira. Ele é colocado como parte da família, gozador de direitos, mas também com deveres, contudo, diferenciado do ser humano por não se ater às questões do ter, do possuir:

Apesar de estar aqui há poucos dias, não tem dúvidas de que a casa dos donos é **a sua casa** [de Achado], mas o seu sentido de propriedade, por incipiente, ainda não o autoriza a dizer, olhando em redor, Tudo isto é meu. Aliás, um cão, seja qual for o tamanho, a raça e o carácter, jamais se atreveria a pronunciar **palavras tão brutalmente possessivas**, diria, quando muito, Tudo isto é **nosso**, e ainda assim, revertendo ao caso particular destes oleiros e dos seus bens móveis e imóveis, o cão Achado nem daqui a dez anos será capaz de ver-se a si mesmo como terceiro proprietário (SARAMAGO, 2000, p. 24, grifos nossos).

O caráter humanizador com que o animal é construído, notado quando Saramago constrói o bicho com pensamentos e sentimentos, mesmo sem

falas, a consciência do cão é exprimida, o que, segundo todos os tipos de pesquisas ainda não se conseguiu provar a respeito dos animais:

Decerto por estar no tenro verdor da mocidade, Achado não teve ainda tempo de **adquirir opiniões** formadas, claras e definitivas sobre a necessidade e o significado das lágrimas no ser humano, no entanto, considerando que esses humores líquidos persistem em manifestar-se no estranho caldo de **sentimento, razão e crueldade de que o dito ser humano é feito**, pensou que talvez não fosse desacerto grave chegar-se à chorosa dona e pousar-lhe docemente a cabeça nos joelhos (SARAMAGO, 2000, p.24-5, grifos nossos).

A pertença de Achado na família é tão grande, principalmente para Cipriano, que ao pensar num cartaz de família feliz, propaganda do Centro, Cipriano substitui os netos da imagem pelo cãozinho. Se pensarmos na nossa realidade, isso também não se afasta muito, visto que vários indivíduos tratam seus cães como filhos, falando com eles como se fossem bebês, vestindo-os e até escovando seus dentes. Nesse trecho da obra, também, o animal aparece como possuidor de uma humanidade superior ao do próprio homem, ressaltando a crítica e colocando em questão até que ponto o homem seria, verdadeiramente, tão racional quanto se supunha:

por enquanto faltam os netos, mas no lugar deles poderíamos pôr o **Achado** na fotografia, um cão sempre fica bem nos anúncios de **famílias felizes**, por muito estranho que pareça, tratando-se de um irracional, confere-lhes um toque subtil, porém facilmente reconhecível, **de superior humanidade** (SARAMAGO, 2000, p.27, grifos nossos).

Derrida, em *O animal que logo sou*, ao expor seu incômodo ao ser visto nu por seu gato, por uma questão de pudor que ele possui, mas o gato não, inicia um ensaio que trata das relações homem/animal e da superioridade e assujeição do primeiro para com o segundo. Segundo o filósofo, isso permite compreender que o outro formulará um ponto de vista sobre ele, manifestado na nudez que se expõe no cara-a-cara, em uma compreensão do outro despida de vestimenta e máscaras:

Que me dá a ver esse olhar sem fundo? Que me "diz" ele que manifesta em suma a verdade nua de todo olhar, quando essa verdade *me dá a ver* nos olhos do outro, nos olhos *vendos* e não apenas *vistos* pelo outro? Penso aqui nesses olhos que vêm ou nesses olhos de vidente cuja cor seria preciso ao mesmo tempo *ver e esquecer* (DERRIDA, 1999, p.30, grifos do autor).

Na narrativa isso também aparece, pois Achado é construído de modo que pode e consegue atingir a consciência de quem é o outro, através de um olhar, mas um olhar que vê interior e profundamente o outro e o constitui despido de vestimentas e máscaras. Um olhar que vendo o outro atinge sua essência e já o esquece, pois o compreendeu:

nunca lograremos imaginar a profundidade abissal que pode alcançar a introspecção de um animal destes quando se põe a olhar para nós, cuidamos que ele está a fazer simplesmente isso, a olhar, e não nos apercebemos de que só parece estar a olhar-nos, quando o certo **certo é que nos viu e depois de nos ter visto se foi embora**, deixou-nos a esbracejar como idiotas à superfície de nós próprios, a salpicar de explicações falaciosas e inúteis o mundo (SARAMAGO, 2000, p. 42, grifos nossos).

Susana Cristina de Almeida Martins, em sua pesquisa intitulada *(Hum)animalidades na ficção de José Saramago*, estuda as relações do ser humano e o animal, considerando o caráter parcialmente antropomorfizador do animal, mas não efabulado, visto que é tratado como um ser autônomo dentro das narrativas de Saramago, pois sendo ele assim, é capaz de pensar, tem “voz e caráter, nunca deixando de ser um membro da sua espécie, com as suas capacidades e limitações. Ele é o *outro* do humano, tal como o homem é o *outro* do animal” (MARTINS, 2014, p. 24).

Achado é, assim, a outra metade de Cipriano, ou melhor, o animal é colocado como a metade humana do Homem, seu espelho, um ser que não reconhece a si próprio, mas consegue reconhecer seu dono, como se para ser constituído necessitasse de uma metade humana instintiva (animal) e a outra metade animal (seria a humanidade do bicho em si). Em outras palavras, a metade racional de Cipriano seria a capacidade racional do Achado, e a outra metade sendo instintiva ou animal não seria a do Achado, mas sim dele mesmo “imagino que um cão sabe menos de si próprio do que do dono que tem, nem sequer é capaz de reconhecer-se num espelho, Talvez o espelho do cão seja o dono, talvez só nele lhe seja possível reconhecer-se” (SARAMAGO, 2000, p.44).

Isso tudo não é perceptível e compreensível para nós, seres humanos, porque consideramos que somos superiores, portanto únicos seres dotados de compreensão acerca das demais espécies por sermos capaz de “pensar”,

desconsiderando tudo que está além de nossa compreensão. É isso que Saramago expõe no magnífico excerto abaixo, colocando-nos como seres não tão humanos e racionais, ao desconsiderar todas as demais espécies, como supúnhamos:

nestas ocasiões é quando os cães fazem mais falta, quando se vêm postar diante de nós com a infalível pergunta nos olhos, **Queres ajuda**, e sendo certo que, à primeira vista, não parece estar ao alcance de um animal destes dar remédio aos sofrimentos, angústias e mais aflições humanas, bem poderá suceder que a causa esteja no facto de **não sermos nós capazes de perceber o que esteja além ou aquém da nossa humanidade**, como se as outras aflições no mundo só pudessem lograr uma realidade apreensível desde que medíveis pelos padrões das nossas próprias, ou, para usar palavras mais simples, **como se só o humano tivesse existência** (SARAMAGO, 2000, p. 52, grifos nossos).

Invertendo as noções de humano/animal, Saramago coloca o ser humano como um “bicho” que não se consegue entender, pois no mesmo período em que maltrata corre atrás do maltratado para tentar “consertar” o erro, contudo ainda possui algo que o caracteriza, pelo menos em essência, sua humanidade: a memória, a consciência

Vem cá, Achado, vem cá, de facto não há quem consiga compreender **estes bichos, batem e vão logo acariciar aquele a quem bateram**, batem-lhes e vão logo beijar a mão que lhes bateu, se calhar tudo isto não é senão **uma consequência dos problemas que vimos tendo**, desde o remoto começo dos tempos, **para nos conseguirmos entender uns aos outros, nós, os cães, nós, os humanos. Achado já está esquecido da pancada** que recebeu, mas o dono não, **o dono tem lembrança**, esquecerá amanhã ou daqui a uma hora, mas por enquanto não pode, em casos assim a **memória é como** aquele toque instantâneo de **sol na retina que deixa uma queimadura** à superfície, coisa leve, sem importância, **mas que molesta enquanto dura** (SARAMAGO, 2000, p. 54, grifos nossos).

Cipriano é construído, assim, em sua relação com o cachorro, como um duplo e também o narrador se apresenta como tal, ao afirmar que há problemas nas relações com outros, colocando-se como cão e humano. Duplo no sentido de, ao mesmo tempo em que responde aos acontecimentos e se apresenta um ser pensante, com racionalidade, em acontecimentos simples e mínimos demonstra sua irracionalidade, sua incapacidade de reagir, respondendo aos instintos de sua espécie.

As comparações entre ambos, cão e homem, são recorrentes e frequentes em toda a história e colocados em igualdade: “nisto, como em tantas outras coisas, são os seres humanos como os cães, põem todas as suas esperanças no que vem aí a virar a esquina, e depois dizem que logo se verá” (SARAMAGO, 2000, p. 79). Entretanto, o homem é demonstrado em sua racionalidade, na incompreensibilidade das relações que não tem a ver consigo próprio e em seu egoísmo: “se perguntarmos ao Achado (...) provavelmente responder-nos-á que não merecemos o pão que comemos, que somos incapazes de ver mais longe que a ponta do nosso nariz” (SARAMAGO, 2000, p. 79, grifos nossos).

Isso que Saramago faz, ao considerar as animalidades humanas e humanidades animais é o que Valden (2015) propõe chamar e tratar de animalidades plurais. Segundo ele, essa ideia

faz referência não apenas às distintas concepções ou percepções humanas a respeito do que são os ‘animais’ (não humanos, ou os não humanos) ou os não humanos que chamamos de animais (ou de vários outros nomes, ou de nome categorial nenhum), mas também aos diversos modos de ser animal que se referem não apenas aos mundos expressos pelos animais, que não são (não sempre) mundos humanos (VALDEN, 2015, p. 12).

Ressaltamos, entretanto, que Cipriano não é construído como uma personagem maldosa, colocando o seu cão como ser superior. Embora em alguns trechos o autor aponte que o cão possui uma superioridade humana, não é no sentido de ser “mais que” e sim um modo de reafirmar que ele possui humanidade dentro de sua animalidade. Os dois são descritos em igualdade, ambos com instintos que competem à mesma natureza que é animal, com suas próprias essências e características de suas espécies, além de suas visíveis e tênues humanidades.

Ao descrever o momento da separação entre Cipriano e Achado, quando o primeiro deixa o segundo aos cuidados da vizinha, Isaura, para ir viver no Centro, Saramago consegue transpassar sentimentos que um cão teria e têm e que talvez, os seres humanos nunca se aperceberam ou nunca quiseram considerar:



O cão não compreendia por que motivo estaria a mulher a segurar a trela que o prendia, estando os três a andar em direcção à porta, sinal evidente de que o dono e ele iriam enfim sair, não compreendia por que razão a trela ainda não tinha passado à mão de quem, por direito, lhe tinha posto. O pânico subia-lhe das tripas à garganta (SARAMAGO, 2000, p. 91).

Assim, Valden (2015) salienta que os animais tornam-se várias e muitas coisas com diversos significados, mas não se pode esquecer que são, além de tudo, seres vivos e exigem respeito e protecção: “Eles são seres em si mesmos, com capacidades plenas e que habitam o mundo (seus mundos?) à sua maneira, da melhor maneira que podem. Nem melhor nem pior do que as nossas maneiras: apenas distintas” (VELDEN, 2015, p. 13).

### **Considerações finais**

Ao destrinchar o corpus de *A caverna*, de José Saramago, para analisar a presença do cachorro e sua construção dentro da narrativa, pudemos identificar que o escritor, em nenhum momento, efabula a personagem para passar sua mensagem. Pelo contrário, ao descrever a relação entre Achado e Cipriano ou as mais diversas situações pelas quais o cão passa, na história, Saramago consegue constituir um ser individual, que dentro de seu próprio universo de compreensão e significação é mais complexo e racional do que nós, seres humanos em geral, supomos.

A escrita singular do enredo, a descrição da personagem e a mensagem que transpassa na narrativa como um todo, permite que ela seja pensada, então, como símbolo - um signo para se pensar a respeito das relações homem/animais – e, ao mesmo tempo, como um “sujeito” - que vive e participa das relações e coletividades humanas e sociais.

A descrição das ações do ser humano, na personagem de Cipriano Algor, demonstra e afirma que em variadas situações os mesmos não agem como seres dotados de razão e se deixam levar por instintos típicos de sua espécie – a animal – tal qual os cães. Contudo, o que desconsideramos é que os homens sendo animais, também são constituídos de instintos, então, por que os animais, no caso o cão, não poderia possuir razões dentro de seu mundo particular?

É isso que Saramago quer mostrar e criticar pela figura de Achado, que há animais que em sua singularidade e individualidade, demonstram sentimentos e formas racionais, portanto lógicas, de viver que são demonstradas na sua relação com o outro. O cachorro da narrativa sente que faz parte da família, sente que é amado e percebe que seus donos passam por momentos difíceis que ora exigem que ele se afaste e ora exige que eles demonstrem todo seu carinho e venham lhes lambe as lágrimas, trazendo conforto e companhia em momentos complexos. Embora não consiga compreender muito bem o porquê de determinadas ações de Cipriano e não consiga formular palavras para questionar, o cão sabe reagir e sabe o que os gestos e atos demonstram.

Do mesmo modo Cipriano e Marta, personagens que mais convivem com Achado, dotados de sua razão e superioridade por serem humanos, embora não sejam construídos como seres arrogantes e pedantes, mas humildes e simples, demonstram em vários casos sua animalidade. Por exemplo, no momento em que o narrador descreve que o dono dá umas palmadas no cão para se afastar da bancada de bonecos, evitando quebra-los, em sua tamanha racionalidade não consegue perceber que o bicho não entende muito bem do mundo humano e seu único sentido capaz de apreender e compreender, em sua singularidade e nas características de sua espécie, é pelo olfato tendo que se aproximar da bancada. Cipriano não pensa no cachorro, nesse momento, como um ser vivo diferente dele, simplesmente age por impulso, por instinto ao bater. Mas logo depois ele se arrepende e sua consciência e memória ficam martelando a ação errônea cometida.

Achado também é construído de modo que em variados momentos apresenta a humanidade que teima em desaparecer da característica do homem, adquirindo caráter de um espelho, de uma outra metade, como se a parte humana do ser humano fosse constituída na relação com um não humano. O contrário também aparece, pois há trechos na obra que o homem demonstra a animalidade que o cão parece não ter. Ambas personagens aparecem como os inversos uma da outra e como suas metades complementares ao mesmo tempo. José Saramago descreve, assim, as pessoas humanas e as pessoas caninas.

O escritor ao demonstrar tudo isso, expõe sua forma de pensar o mundo e relações humanas e as relações caninas/animais. Apresenta, deste modo, nessa intrínseca relação e coparticipação de um e outro que todos os seres vivos merecem respeito e cuidados, que todos eles possuem suas particularidades e vivem conforme suas especificidades dentro de seus mundos. Não devemos recriminar ou considerar, pois, que o mundo dos cães ou das outras espécies seja mais pobre que o nosso ou mais irracional apenas por não conseguirmos apreendê-los em sua totalidade. Cada ato faz sentido dentro de seu contexto, portanto, devemos revisar o conceito de lógica ou do fazer sentido (ser facultado a razão pelo pensamento) que permeia nossa existência.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

COMPAGNON, Antoine. O mundo. In: \_\_\_\_\_. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 97-138.

DEL RIO, Pilar. **Morreu Camões, o cão que inspirou Saramago**. 02 de agosto de 2012. Fundação José Saramago. Disponível em: <<https://www.josesaramago.org/morreu-camoes-o-cao-que-inspirou-saramago/>>. Acesso em: 01 de jul. de 2017.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou (A seguir)**. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. 10ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MARTINS, Susana Cristina de Almeida. **(Hum)animalidades na ficção de José Saramago**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas). Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Portugal, 2014. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14877/1/%28Hum%29animalidades%20na%20fic%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jos%C3%A9%20Saramago.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. de 2017.

SARAMAGO, José. **A caverna**. Editorial Caminho, 2000.

\_\_\_\_\_. 1922 – 2010. **As palavras de Saramago**: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. Fernando Gómez Aguilera (sel. E org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VELDEN, Felipe Vander. Apresentação ao dossiê. **Revista de @ntropologia da UFSCar** – Dossiê: Animalidades Plurais. São Carlos, SP: R@U. v. 7 n. 1 . jan./jun. 2015. p. 7-16. ISSN: 2175-4705. Disponível em: <<http://www.rau.ufscar.br/index.php/2016/09/09/volume-7-numero-1-2015-dossie-animalidades-plurais/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2017.

## **TRANSEXUALIDADE E PRECONCEITO: CONFLITOS PRESENTES NA OBRA *SERGIO Y. VAI À AMÉRICA*, DE ALEXANDRE VIDAL PORTO**

Elisena Bertotti Pereira<sup>71</sup>

Jefferson Jonathan dos Santos<sup>72</sup>

Melissa Salina Ruiz<sup>73</sup>

**Resumo:** A literatura permite uma interlocução com a sociedade e seus conflitos. Desta forma, analisaremos a temática da transexualidade na obra *Sergio Y. vai à América*, de Alexandre Vidal Porto. Acreditamos que a transexualidade ainda é um tema que gera conflitos e discussões, e seu preconceito ainda permeia as relações e dificulta a aceitação da identidade e o reconhecimento de seus direitos. A literatura, por sua vez, pode se caracterizar como um reflexo da sociedade, permitindo tais questionamentos através da criação fictícia, e por isso optou-se pela obra *Sergio Y. vai à América*, inovadora e digna de estudo, por tratar da transexualidade, um tema ainda pouco representado na ficção, refletindo, talvez, o escasso debate que, por vezes, observamos acerca do tema na realidade. Desse modo, temos como objetivo entender a própria composição do texto literário e os conflitos por ela suscitados, sejam eles individuais ou coletivos na busca pelo pertencimento e conquista da felicidade. Para isso, primeiramente faremos a reconstrução do percurso realizado pelos personagens Armando e Sergio/Sandra na obra *Sergio Y. vai à América*. Em seguida, concretizaremos o enredo pela caracterização dos personagens, permitindo, assim, discussões a respeito da família e sociedade, trazendo a verossimilhança da obra, em um momento seguinte. Na sequência, faremos um breve estudo sobre o conceito de transexualidade historicamente construído. Concluímos que a obra literária estudada cumpre o seu papel de instigar o leitor a refletir sobre seus desafios

---

<sup>71</sup> Graduada em Letras – Tradutor e Intérprete em Língua Inglesa, pela União Pan-Americana de Ensino – UNIPAN e aluna especial de *Estudos Interdisciplinares de Literatura*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: [lisabertotti@hotmail.com](mailto:lisabertotti@hotmail.com) (apresentadora)

<sup>72</sup> Graduado em Letras Português / Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da mesma instituição. E-mail: [jejonathan@yahoo.com.br](mailto:jejonathan@yahoo.com.br) (apresentador)

<sup>73</sup> Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da mesma instituição. E-mail: [m\\_salinas@hotmail.com](mailto:m_salinas@hotmail.com) (apresentadora)

personais e sociais na construção de sua identidade e história, evidenciando a necessidade de discussões e transformações na sociedade em que vivemos.

**Palavras-Chave:** Literatura; Transexualidade; Sociedade.

**Eixo temático:** Diálogos Interdisciplinares de Literatura.

## **Introdução**

A transexualidade é um assunto que ainda gera conflitos e discussões em nossa sociedade, seu preconceito ainda permeia as relações e dificulta a aceitação da identidade e o reconhecimento de seus direitos. A literatura, como um reflexo da sociedade, permite tais questionamentos através da criação fictícia, tentando suprir a falta observada no mundo. Por exemplo, a ausência tanto do debate da transexualidade no mundo real quanto no âmbito literário, visto que ainda é um tema com pouca exploração na ficção, torna a obra de Alexandre Vidal Porto, *Sergio Y. vai à América*, inovadora e um material digno de estudos. Também, a criação de uma metaliteratura embasa sua discussão e traz aprofundamento da temática proposta – diversificando-se do estereótipo do transexual ao apresentá-lo em diferentes classes sociais e ambos os sexos/gêneros.

Desse modo, objetivamos entender como o autor compõe sua obra como texto literário e busca desvelar a transexualidade e seus conflitos, tanto individuais quanto coletivos. Para isso, primeiramente faremos a reconstrução do percurso realizado pelos personagens Armando e Sergio/Sandra na obra *Sergio Y. vai à América*. Em seguida, concretizaremos o enredo pela caracterização dos personagens, permitindo, assim, discussões a respeito da família e sociedade, trazendo a verossimilhança da obra, em um momento seguinte. Na sequência, faremos um breve estudo sobre o conceito de transexualidade historicamente construído. Por fim, apresentaremos as considerações finais.

## **A obra *Sergio Y. vai à América***

Alexandre Vidal Porto é um escritor contemporâneo, diplomata, com mestrado em Direito pela Universidade de Harvard, e ativista em movimentos

sociais. O autor publicou duas obras, *Matias na Cidade* (2005) e *Sergio Y. vai à América* (2014)<sup>74</sup>, sendo que a última lhe concedeu o Prêmio de Literatura Paranaense em 2012, por ser um romance riquíssimo, seja por seu enredo envolvente, sua temática ou pela sua titulação de obra literária, que ultrapassa a própria obra, e que fascina com sua linguagem, que com suas personagens provoca sensibilidade, angústia, dor, repúdio, felicidade, alívio, revolta, tristeza e um desejo de transformação, seja pela não aceitação do desfecho da obra, seja pela verossimilhança com os conflitos sociais que tanto nos perturbam. Como menciona Compagnon (2009, p. 51) “a literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não tem limites, ela jamais conclui, mas fica aberta”.

Na obra, o autor, por meio do narrador-personagem, constrói duas narrativas paralelas, a do Armando, narrador, contando sua própria história, e a que é narrada por ele, a história de Sergio Y. Importante destacar, que ambas dialogam gerações, ambientes, a busca pela felicidade e paz interior, seja pelo viés profissional ou pessoal.

É possível também identificar que várias personagens realizaram travessias geográficas para encontrar a felicidade, entre elas, o bisavô de Sergio Y, Areg Yacoubian, que serve de inspiração a ele. Afinal de contas, como o avô dizia, “Se a felicidade não está onde estamos, temos de ir atrás dela. Ela às vezes mora longe. Tem de ter a coragem para ser feliz” (PORTO, 2014, p. 36).

Estas travessias, assim como, as histórias mencionadas anteriormente serão detalhadas no decorrer deste artigo.

### **Os personagens de *Sergio Y. vai à América***

Podemos afirmar que, em certa medida, é o personagem quem guia toda a obra literária e quem dita seu tom, suas intenções e, conseqüentemente, sua trama. Não existe história sem personagens. E é justamente o surgimento de tal personagem que “[...] declara o caráter fictício (ou não-fictício) do texto” (ROSENFELD, 2002, p. 23). Desse modo, percebemos como é impossível

---

<sup>74</sup> Informações retiradas do site oficial do autor. Disponível em: <http://www.alexandrevidalporto.com/>  
Acessado em: 24 de ago. 2016.

dissociar o enredo dos personagens que o compõem afinal, “[o] enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo” (CANDIDO, 2002, p. 53) e são elas quem permitem a adesão intelectual e afetiva do leitor, porque, como leitores, podemos nos projetar nos personagens, em suas situações, angústias e incertezas, e identificarmo-nos com eles. Eis então quando a literatura passa a fazer mais sentido.

Afinal,

“[...] a grande obra de arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar (exemplar também no sentido negativo)” (ROSENFELD, 2002, p. 45)

O romance moderno, segundo Candido (2002), no entanto, preocupou-se com a complicação da psicologia dos personagens, e o Dr. Armando se encaixa em uma definição dada pelo autor: “[...] seres complicados, que não se esgotam nos traços característicos, mas têm certos poços profundos, de onde pode jorrar a cada instante o desconhecido e o mistério” (CANDIDO, 2002, p. 60), e se caracteriza por preencher três dimensões, ao invés das duas convencionais, com suas características repletas de maior complexidade que, portanto, confere aos personagens a capacidade de *surpreender* o leitor.

### **O narrador-personagem: Armando**

Armando é o narrador da obra *Sergio Y. vai à América*, mas é igualmente um dos protagonistas. Comumente, a narração em primeira pessoa é tida como *não confiável*, o que está sendo discutido e desmentido recentemente: “[...] a narração em primeira pessoa costuma ser mais confiável que não confiável, e a narração ‘onisciente’ na terceira pessoa costuma ser mais parcial que onisciente” (WOOD, 2011, p. 20). Isso quer dizer que o narrador é, de todo modo, falho, e não sabe de tudo, mas tem propriedade do que diz e entende o que passou ao narrar em primeira pessoa, deixando de lado a “trapaça” da onisciência em terceira pessoa, que não é verdadeira pela impossibilidade de se conhecer as pessoas totalmente. Desse modo, Armando

narra em primeira pessoa, revelando suas angústias e incertezas, mas depois de ter passado por tudo, e podendo lançar um olhar reflexivo sobre toda a situação. Conseqüentemente, podemos confiar nele, apesar de suas falhas, dignas de qualquer ser humano.

O psiquiatra Armando, que tratou Sergio Y. por um período de tempo antes que ele dispensasse as consultas porque “tinha encontrado as respostas”, é marcado por fortes características. Há um quê de fanatismo médico em sua narração, e um ego que é o que guia sua elevada estima de si mesmo, desconstruída quando ele não sabe o que fez para ajudar Sergio e, principalmente, quando ele percebe como falhou profissionalmente com ele. O excesso de autoconfiança se desmanchando o torna obsessivo ao extremo, guiado pelo seu angustiante sentimento de falha, ao qual ele não quer se permitir, não quer assumir.

Percebemos, desde o início da narrativa, o que é que Armando pensa de si mesmo:

Sou um dos melhores médicos desta cidade. Sei que soa imodesto apresentar-me nesses termos, mas é como se referem a mim quando comentam o meu trabalho. Orgulho-me do reconhecimento que me concedem. Sou vaidoso, mas isso não me incomoda. Sempre achei a modéstia uma qualidade superestimada. (PORTO, 2014, p. 11-12)

Tal autoestima é evidente, e trabalha em conjunto a outras informações, como sua mania por limpeza – “Sou um pouco maníaco por limpeza. Digo ‘um pouco’ porque acredito que minha mania está sob controle” (PORTO, 2014, p. 57) –, para a construção da personalidade de Armando, cuja ‘mania por limpeza’ funciona simbolicamente como uma representação pela sua mania de querer resolver tudo, ‘limpar’ tudo, que é o que o impulsiona a descobrir o que aconteceu com Sergio, ‘limpando’ essa história toda, de alguma maneira. Armando é extremamente sóbrio, consciente de si mesmo. Ele se conhece mais que a ninguém e, para ele mesmo, sabe admitir coisas como a sua obsessão desenfreada. Afinal de contas, quando ele descobre que seu paciente, cujo caso nunca foi terminado, está morto, ele assume a sua obsessão:



Tornei-me obsessivo. Por horas a fio, eu compunha uma série de cenários para a morte de meu ex-paciente. Sonhava com assassinos, com quedas de janelas, com a cara de medo de Sergio, vestido de chef de cozinha, com a cabeça sangrando, coberto de neve, no quintal de sua casa. (PORTO, 2014, p. 63)

Com o desvendar do mistério da morte de Sergio Y., Armando descobre que seu ex-paciente foi assassinado em Nova York, onde vivia uma vida feliz, agora como Sandra. Ele se sente parcialmente culpado pela morte de Sergio/Sandra, tanto por não ter diagnosticado sua transexualidade, como também por ter, de alguma forma, ‘sugerido’ que ele fosse para Nova York. Desse modo, a culpa de Armando se materializa na forma de suas mãos sujas de sangue: “Sentia sangue nas palmas, nas unhas, entre os dedos. Sob a água da torneira, com muito sabonete, fui aos poucos conseguindo retirar aquele sangue imaginário” (PORTO, 2014, p. 62) e, mais uma vez, o personagem reconhece o seu conflito psicológico: “Eu sentia que não estava conseguindo lidar sozinho com o conflito psicológico e a culpa que as circunstâncias da morte de Sergio haviam desencadeado em mim” (PORTO, 2014, p. 73).

Talvez o que mais angustie Armando, e isso é importante, seja mais do que o fato de Sergio ter morrido, ou uma vida ter sido tirada tão cedo (embora ele lamente isso profundamente), mas o sentimento de desconstrução da imagem que ele tinha de si mesmo. O ‘melhor médico da cidade’ falhou epicamente, e isso o angustia e o entristece, porque ele é obrigado a encarar uma realidade na qual não está, necessariamente, no pedestal em que sempre se colocou. Ele precisa, definitivamente, assumir a culpa por um erro que não se julgava capaz de cometer, e isso, a morte de Sergio e sua culpa, o transforma:

Eu me havia tornado uma pessoa mais medrosa e um médico menos comprometido. A morte de Sergio Y. me havia tornado pior. / Passei a carregar uma culpa nos ombros e uma tristeza no coração que eu não queria que ninguém identificasse. [...] Sergio foi a minha grande falha profissional. Acho que nunca errei tanto com nenhum outro paciente como errei com ele. (PORTO, 2014, p. 78)

É dessa forma que, tentando retomar a sua sobriedade que é uma interessante mescla de sua humanidade e sua profissão, Armando tenta resolver aquilo que tanto o angustia e atormenta – e busca a resolução do caso

de Sergio indo até Nova York, conhecendo a médica que o tratou lá e acompanhou todo o processo de ‘nascimento’ de Sandra, encontrando barreira para a sua rendição definitiva toda vez que sua excelente prática profissional é ressaltada, como quando ela agradece ‘tudo o que ele fez por Sergio’ e explica que ele nunca teria ido para Nova York e feito a cirurgia se não fosse por ele. Ele é constantemente elogiado por um trabalho que não sabe ter feito, e tem dificuldade para assumir sua falha – “Minha vaidade me impedira de mostrar minha ignorância” (PORTO, 2014, p. 108).

A transformação definitiva de Armando acontece próximo ao fim do livro, em um momento humanístico em que ele finalmente se rende a Cecília e confessa sua falha, explicando a ela:

A morte dele me pegou totalmente de surpresa. Mas surpresa ainda maior que a de sua morte foi a de que ele fosse transexual, de que existia uma Sandra entre nós. Nunca diagnostiquei nada. Nunca percebi nada. Cometi um erro médico. (PORTO, 2014, p. 112)

É ao se assumir para outra pessoa, que não ele, como falho que Armando passa por um interessante crescimento e amadurecimento, além de, finalmente, libertar-se de toda a culpa e peso que carregava por guardar e investigar esse segredo. Ele supostamente escreve *Sergio Y. vai à América* (afinal, ficcionalmente, Armando está escrevendo o livro, narrado em primeira pessoa) como um desabafo final e uma maneira de colocar a história de Sergio Y./Sandra Yacoubian no passado, e assegurar-se, por fim, de que Sandra foi feliz, independente de sua morte.

### **Sergio Y. x Sandra Yacoubian**

O personagem de Sergio Y. é mencionado pela primeira vez na obra, antes de o conhecermos, quando a diretora de sua escola o encaminha para Armando, e conhecemos o que é dito sobre ele: “[...] ela dizia que um aluno de dezessete anos, ‘articulado, inteligente e confuso’, me procuraria. Segundo ela, seria um ‘caso interessante’” (PORTO, 2014, p. 17). Durante as primeiras consultas de Sergio e Armando, temas relacionados ao seu avô, Areg, à busca

da felicidade e o sentimento de infelicidade que acompanha o rapaz são colocados em evidência. Sergio Y. sente-se infeliz, incompleto, mesmo que Armando não possa entender o motivo, mas garante que o rapaz era fiel a seus sentimentos de infelicidade; no entanto, o inconformismo ainda existente, e foi tal condição que o fez procurar ajuda:

Considerava-se infeliz, sem que, no entanto, isso fosse perceptível. Era sóbrio. Sua tristeza não transparecia. Se não professasse seus sentimentos, ninguém saberia de nada. Jamais levantaria suspeitas. / Acredito que essa sua sobriedade em relação ao que sentia era a expressão de uma alma precocemente madura. Não negava sua condição infeliz. Ao contrário: reconhecia-a, mas a rechaçava, fugia dela, tentava derrotá-la. Ter procurado a terapia era evidência disso. No entanto, não a exibia publicamente. (PORTO, 2014, p. 29)

Motivado pelas suas recordações de coisas que seu avô Areg dizia, Sergio Y. entende a necessidade de ele mesmo tomar iniciativa em busca da felicidade, afinal de contas, “[...] a felicidade existe. Vão atrás dela, mesmo que para isso vocês tenham de fazer uma coisa nova, que nunca imaginaram fazer. A felicidade vem da coragem de fazer algo novo. A felicidade existe.” (PORTO, 2014, p. 40). Desse modo, transexual, encontrando em Armando a ajuda necessária que o médico nem sabe ter proporcionado, “[...] Sergio cruzou um oceano para encontrar felicidade em Sandra” (PORTO, 2014, p. 114), mudando-se para Nova York onde passou por todo o processo de readaptação do sexo.

Foi assim que descobri que Sergio Y. e Sandra Yacoubian eram a mesma pessoa. Ou melhor, que eram derivações distintas de um mesmo corpo. Sergio, que havia adquirido cidadania americana graças a um visto de investidor, solicitara em agosto de 2009 a mudança formal do seu nome e gênero a um tribunal de Manhattan, que reconheceu o pedido e autorizou a mudança. A justificativa para o pedido era ‘transexualidade’. (PORTO, 2014, p. 66)

Independente de todo o processo que se desencadeia em Nova York (a conseqüente morte de Sandra Yacoubian), é interessante ressaltar que, mesmo que o leitor não chegue a conhecê-la em nenhum momento, as informações recebidas a seu respeito nos informam a respeito de sua profunda felicidade. Como Sandra, finalmente ela foi feliz. Duas passagens da mãe de

Sandra Yacoubian exemplificam essa afirmativa; a primeira quando ela diz a Armando que “Do nada, ela me disse: ‘Mãe, eu nunca achei que chegaria a ser tão feliz quanto agora’.” (PORTO, 2014, p. 175); e a segunda nas últimas palavras do livro, quando a mãe diz, também a Armando: “O senhor não chegou a vê-lo, mas, acredite em mim, se a visse, sentiria orgulho” (PORTO, 2014, p. 175, grifo nosso) – interessante notar o uso dúbio de ambos os gêneros em uma mesma frase.

### **A família e a sociedade em *Sergio Y. vai à América***

A família de Sergio fazia parte da alta sociedade paulista e, por esse motivo, zelava pela imagem patriarcal construída historicamente: “Confesso que até gostei que ele fosse fazer o tratamento fora do Brasil. A gente tem evidências nos negócios. A situação podia ser explorada pela imprensa, ficar pública. Não seria bom para ele. Não seria bom para ninguém” (PORTO, 2014, p. 157). Por esse motivo, Sergio não assumiu sua identidade em São Paulo, mesmo identificando-a muito cedo: “Sandra lhe contara que, aos doze anos, ao ler um artigo sobre transexualidade em uma revista, deu-se conta de que poderia ser transexual. Foi assim que identificara o que sentia em relação ao próprio corpo” (PORTO, 2014, p. 105)

Mas Sergio tinha consciência e sempre em sua terapia deixava clara a tristeza, a infelicidade que era sua vida e o quanto se orgulhava do avô que teve coragem de ultrapassar barreiras, construir uma nova história e encontrar a alegria de viver. O exemplo que tinha na família conciliou-se com a de Angelus e possibilitou a quebra do silêncio, mesmo sem muita receptividade, afinal de contas, “Ela tentou falar com os pais, mas eles ficaram constrangidos” (PORTO, 2014, p. 105).

Ratificamos aqui a resistência da família em aceitar Sergio e sua individualidade. A mãe carregava nos ombros a pressão social de dar à sociedade filhos que atendessem às expectativas sociais e o sentimento de culpa a perturbava: “Quando soube da sua transexualidade, meu primeiro pensamento foi de fracasso. Eu gerava coisas imperfeitas, incompletas. Meu

ventre não era profícuo. Era mal-acabado, sub-humano, pensei” (PORTO, 2014, p. 174).

A dicotomia da opinião do pai sobre a transexualidade do filho é bastante interessante, e torna-se importante avaliar o sentimento paradoxal dele em relação ao filho. Primeiramente, o pai não aceita e assume o quão difícil foi ouvir dele que ele era transexual, que queria ir para Nova York, onde poderia viver como uma mulher e fazer a operação de troca de sexo, relatando com dor o momento em que o vê vestido de mulher pela primeira vez: “Foi horrível quando o vi vestido de mulher. Tive vontade de arrancar aquelas roupas dele, de reencontrar meu filho debaixo daquelas roupas, daquelas unhas pintadas, mas não fiz nada. Absolutamente nada” (PORTO, 2014, p. 157).

Com toda a dor expressa do pai, ele define seus sentimentos como uma mistura apavorante de amor e ódio, mesclando seu preconceito e intolerância com um amor que não podia deixar de sentir, concluindo que “[...] depois que se transformou em Sandra, Sergio foi feliz. Era alegre, tinha amigos. Como mulher, encontrou felicidade” (PORTO, 2014, p. 158). Com isso, o pai de Sergio/Sandra pode chamá-lo de filho novamente, pode reconhecer que o amava e que o fato de vê-lo feliz, independente da forma, também o deixava feliz: “Ele foi feliz, e isso me tranquiliza, me dá paz” (PORTO, 2014, p. 158).

Mesmo a mãe reconhecendo a felicidade de Sandra e sendo conivente a todo o tratamento, a aceitação era mascarada. “Depois que ele morreu, deixei de chamá-lo de Sandra. Salomão fez a mesma coisa. Para a gente, Sandra era Sergio. O nome de quem pari era Sergio...” (PORTO, 2014, p. 174). Desta forma, percebemos porque a obra de Porto nos remete com tanta verossimilhança à sociedade, o preconceito é mascarado por uma falsa aceitação, um faz de conta de que as políticas sociais estão incluindo os transexuais e demais minorias, porém estes continuam marginalizados.

### **A transexualidade em *Sergio Y. vai à América*: leituras sociais**

Segundo Compagnon (2001), a relação entre Literatura e realidade sofreu uma expressiva transformação ao longo dos séculos. Inicialmente aclamada quanto melhor representasse o real, logo a análise literária orientou-se no sentido drasticamente oposto: a interpretação de uma obra devia limitar-se apenas ao âmbito de sua própria estrutura. Menos drástica, a perspectiva predominante na atualidade considera que, embora não possa reduzir-se a leitura do texto literário às condições sociais de seu entorno, considerar a Literatura como fragmento do real mediado, pela ficcionalidade e pela forma, contribui tanto para os estudos literários quanto para uma percepção mais holística da experiência humana. Sobre isto, expõe Filho

[...] no texto literário, se configura uma situação que passa a 'existir a partir dele como tal e que caracteriza uma apreensão profunda do ser humano e do mundo, a partir de tensões de caráter individual. (Filho, 2007, p. 32.)

O livro *Sergio Y vai à América*, de Alexandre Vidal Porto, aborda, dentre outros temas, o da transexualidade, dessa maneira convidando o leitor a uma reflexão sobre o assunto.

Voltar o olhar para a maneira como a transexualidade é tratada torna a leitura de *Sergio Y vai à América* mais rica, e faz-se apta a desvelar inúmeras possibilidades do texto. Nesse sentido, as angústias de Armando referentes à incapacidade de “ver” poderiam ser uma metáfora da maneira como a sociedade percebe a disforia de gênero. Oscilando entre a visão usualmente preconceituosa da população leiga e a perspectiva dos profissionais da saúde, o livro de Alexandre Vidal Porto desvelaria a existência de prejulgamentos, inclusive dentro do ambiente que seria voltado ao atendimento médico e psicológico dos transgêneros. Quanto a isto, Oliveira diz que

A transexualidade, ainda atualmente é considerada pelos cânones da medicina e da psicologia como uma doença, sendo catalogada tanto no DSM IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da APA (Associação de Psiquiatria Norte-Americana) quanto no CID-10 – Código Internacional de Doenças, classificação da OMS (Organização Mundial da Saúde) (OLIVEIRA, 2013, p.1)

Suscitam-se, a partir disto, inúmeros questionamentos. Seria possível a compreensão e auxílio humanizado para as pessoas *trans* quando sob estes recai o rótulo de “doentes”? Poderia a identidade *trans* limitar-se a uma lista de sintomas? Oliveira (2013), ao expor os critérios de diagnóstico da transexualidade adotados no Brasil, critica:

No Brasil, o Conselho Federal de Medicina nomeia a transexualidade como doença e aponta quais as cirurgias e quais os tratamentos hormonioterapicos viáveis, bem como define os critérios para o diagnóstico da mesma, através da sua resolução n. 1652/2002. Este documento é base para a portaria n. 1.707, de 18 de agosto de 2008, do Ministério da Saúde a qual estabelece o Processo Transexualizador no domínio do SUS. Mais recentemente, o CFM publica a resolução n. 1955/2010, a qual retira do caráter experimental algumas das cirurgias direcionadas aos homens transexuais, como a mastectomia e a histerictomia, embora permaneçam as neofaloplastias e a metoidioplastia (ambas a técnicas cirúrgicas para a construção de uma genitália masculina). Esta hegemonia na forma de conceituar a experiência transexual não surge de forma imparcial, sem levar em conta os valores morais da cultura heteronormativa (OLIVEIRA, 2013, p.3)

Ressalta-se que, por meio de tais indagações, não se visa prescindir da medicina ou negar que esta possa beneficiar ao indivíduo *trans*. Conforme menciona Perrone-Moisés (2006), a literatura revela o que falta ao mundo ao evidenciar as mazelas deste, dentro da narrativa. Mediada pela forma, a qual lhe confere força, a obra literária faz-se capaz de discorrer poderosamente sobre o preconceito velado que, ainda, permeia nossa sociedade.

No âmbito da narrativa de Porto (2014), o doutor Armando representaria toda a expectativa social e a soberba do pensamento acadêmico, cujo diagnóstico não-realizado da transexualidade de Sergio é vista como uma falha profissional. Conforme expõem sociólogos como Stuart Hall e Zygmunt Bauman, compreender a estruturação da identidade é algo complexo, inexistindo “fórmulas” hábeis a captar todas as suas dimensões. Dessa maneira, o Armando não compreendeu Sergio como transgênero, pois este aspecto far-se-ia incongruente com a identidade de “jovem de classe alta”.

Quanto a influência do gênero na identidade, a filósofa americana Judith (2008) ressalta que “gênero” se distingue de sexo, sendo aquele “a identidade chave para a configuração dos sujeitos, sendo ele fator que qualifica a vida desses sujeitos no interior da inteligibilidade cultural”. (Quintela, 2013)

Ainda, referente à identidade hegemônica hodiernamente, Oliveira ressalta que “[...] a hierarquia máxima esta destinada a homens (nascidos com a genitália tida como masculina), brancos, heterossexuais, monogâmicos, sem nenhuma deficiência (física ou mental), não empobrecidos, jovens, cristãos, ocidentais”. (OLIVEIRA, 2013, p.4). Sergio, logo Sandra, tem boa aparência, educação, *status* social e é transgênero. Incorpora muitas das características consideradas “desejáveis”, portanto a personagem desconstrói a concepção de transexual que predomina em nossa sociedade, associada aos ambientes e trabalhos periféricos.

Embora a obra literária não possa ser reduzida ao sentido intencional, este é elemento que compõe o sentido manifesto (Jouve, 2012) e, portanto, faz-se relevante conhecer a finalidade que o autor desejava alcançar com sua obra. Pois

A criação de mecanismos de reconhecimento em nossa sociedade se faz necessário, reconhecimento esse que está para além apenas da questão jurídica e médica, mas um reconhecimento que se construa nos relacionamentos íntimos dos indivíduos, fruto de práticas sociais e de uma educação que respeite a diferença e entenda que exista diversas possibilidades identitárias. (QUINTELA, 2013, p.10)

Em *Sergio Y. vai a América* nota-se que o texto literário é capaz de sensibilizar o leitor (Candido, 2004), o qual pode conduzir a transformação deste e, em consequência, de seu meio. E, conforme exposto quanto ao tema da transexualidade urge a desconstrução dos valores hegemônicos de nossa sociedade os quais oprimem as pessoas transgênero. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia” (Candido, 2004, p. 175). A morte da personagem Sandra, de uma banalidade inquietante, também poderia trazer um paralelo da destruição, real ou simbólica, que a pessoa *trans* experimenta em seu cotidiano.

Embora existam iniciativas relevantes referentes à transformação da visão preconceituosa da transexualidade, tal qual a campanha *Stop Trans Pathologization*, de 2007, de alcance mundial, a ausência de destaque do tema da despatologização na 10ª Reunião da CISLGBT (Oliveira, 2013) é apenas um dos muitos exemplos que demonstram que ainda é reticente conferir voz à



população *trans* a fim de que esta exponha as dificuldades que enfrenta quanto à transidentidade.

Ressalta-se, ainda, que por meio da obra metaliterária *Angelus: the story of our father*, Porto (2014) retrata de maneira sensível o transexual masculino, o qual, segundo Oliveira (2013), em razão de seu reduzido acesso ao processo transexualizador do SUS, vivencia o paradoxo de ter de considerar-se portador de patologia. Ademais, a história do personagem de metaficção *Angelus* demonstra que a transidentidade existe e sempre existiu, dessa maneira corroborando à necessidade de percebê-la como possibilidade – e não patologia – da condição humana.

### **Considerações Finais**

Após a análise da obra *Sergio Y. vai à América*, de Alexandre Vidal Porto, percebemos que a obra cumpre seu papel literário ao possibilitar reflexões, despertar sentimentos e instigar novas discussões a respeito de uma questão social, ainda não aceita em nossas relações e pouco discutida. Com uma linguagem conotativa, que utiliza-se da verossimilhança para representar o real e refletir sobre ele, a obra literária consegue, por exemplo, tecer críticas à suposta aceitação, compreensão e entendimento da transexualidade, mas que por fim só reforça o preconceito propriamente dito, de forma velada. Desse modo, a obra atende também a uma expectativa individual do leitor, possibilitando o conhecimento da transexualidade, desde a sua identificação até a concretização por meio da cirurgia de mudança de sexo, tornando-se, assim, ela mesma um paralelo à obra metaliterária apresentada por Porto, *Angelus*.

É importante ressaltar que um dos aspectos mais impactantes da obra é a relação íntima dos familiares com a personagem transexual, que de forma controversa trazem toda a questão da expectativa social de um estereótipo de família, funções de gêneros em contraponto ao amor dos pais e a aceitação, independente da sociedade. No entanto, também percebemos a intensa representação da necessidade humana de pertencimento e consequente busca por felicidade. Assim, a transexualidade também funciona como uma simbologia, capaz de representar os obstáculos individuais de cada leitor em

suas respectivas buscas pela felicidade, enfrentando os desafios postos pela sociedade, seja por meio do preconceito ou expectativas individuais e coletivas, concretizando, assim, o papel da literatura como propulsora de transformações sociais.

Por fim, a obra literária cumpre sua função social de trazer à tona a necessidade de discussões e transformações em relação aos próprios direitos humanos, um dos objetivos propostos pelo autor ao escrever *Sergio Y. vai à América*. Mas, notamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação à transexualidade, o processo de despatologização e o preconceito.

## Referências

BUTLER, Judith. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: \_\_\_\_\_. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. 8a ed. São Paulo: Ática, 2007.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, André Lucas Guerreiro. Os homens transexuais brasileiros e o discurso pela (des)patologização da transexualidade. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10, Florianópolis, 2013. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384804329\\_ARQUIVO\\_AndreLucasGuerreiroOliveira.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384804329_ARQUIVO_AndreLucasGuerreiroOliveira.pdf)> Acessado em 19 de ago. 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: **Flores na escrivantina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PORTO, Alexandre Vidal. **Sergio Y. vai à América**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

QUINTELA, Hugo Felipe. Navalha na carne: o não reconhecimento da transexualidade e suas consequências. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10. Florianópolis, 2013. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384892204\\_ARQUIVO\\_HugoFelipeQuintela.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384892204_ARQUIVO_HugoFelipeQuintela.pdf)> Acessado em 19 de ago. 2016

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. et al. **a personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

WOOD, James. Narrando. In: \_\_\_\_\_. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

### **ANÁLISE DA PERSONAGEM SANDRA E SUA IDENTIDADE DE GÊNERO NA OBRA SERGIO Y. VAI À AMÉRICA DE ALEXANDRE VIDAL PORTO: GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA<sup>75</sup>**

Deni Iuri Soares Candido da Silva - UNIOESTE<sup>76</sup>

Orientadora - Josiele Kaminski Corso Ozelame – UNIOESTE<sup>77</sup>

**RESUMO:** Partindo do estudo do romance *Sergio Y. Vai à América*, de Alexandre Vidal Porto (2014), esta pesquisa justifica-se devido à necessidade de compreender a construção e transformação da personagem principal, Sandra que nasceu biologicamente homem (*cisgênero*), mas que no decorrer da sua vida (narrativa) se descobre pertencente ao seu gênero oposto. A pesquisa se utilizará da metodologia bibliográfica embasada nos estudos literários para abordar questões de gênero e sexualidade na literatura contemporânea. No que concerne à sexualidade, diante da proposta, Simone de Beauvoir diz que “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 11), nesse sentido, compreende-se que gênero é uma construção pessoal (e social ao mesmo tempo, pois gênero tem ligação direta com construção social) de cada ser, individualmente de forma singular. Enquanto o gênero vem para explicar a forma como as pessoas se apresentam socialmente, o estudo da sexualidade está para mostrar a diversidade sexual de como as pessoas se relacionam intimamente umas com as outras. Já na área da sexualidade, a proposta desse trabalho, está para desconstruir a ideia de que o ser humano (*cisgênero*) é apenas um ser que se relaciona sexualmente com pessoas do gênero oposto ao seu, ou seja, pessoas heterossexuais. Sendo assim, da mesma forma que a proposta está para expor o estudo da área do gênero e trabalhar com a ideia/existência de pessoas *Cis*, *Trans* e pessoas *não-binárias*, ou seja, no caso de pessoas *Trans* e *não-binárias*, são pessoas que não correspondem ao gênero que lhe foi designado/atribuído ao nascer (SOUZA E CARRIERI, 2010), está também para apresentar a diversidade

<sup>75</sup> A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de iniciação científica voluntária que se encontra em desenvolvimento.

<sup>76</sup> Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu – [denny.iury@gmail.com](mailto:denny.iury@gmail.com)

<sup>77</sup> Possui graduação em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) É professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras e do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu.

sexual que existe entre os seres humanos: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual e pansexual. Nesse sentido, o presente trabalho visa compreender gênero e sexualidade a partir da literatura contemporânea brasileira. *Sergio Y. Vai à América*, de Alexandre Vidal Porto.

Palavras-Chaves: **Gênero; Sexualidade; Literatura.**

## **Introdução**

Com base na obra de ficção da literatura contemporânea brasileira *Sergio Y. vai à América*, de Alexandre Vidal Porto<sup>78</sup>, buscamos trazer reflexões sobre os estudos da área de gênero e sexualidade, uma vez que a narrativa nos permite realizar reflexões sobre diversos assuntos presentes na sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se por captarmos os diversos possíveis discursos *homosbrotansfóbicos*<sup>79</sup> presentes na obra e trazer para discussão, construção e desconstrução alguns assuntos pertinentes sobre gênero e sexualidade.

Logo, destacaremos a diferença entre condição/orientação sexual e identidade de gênero, pois ambos aspectos encontram-se na mesma área de conhecimento, porém, atribuídos significados e sentidos diferentes.

Diante disso, a obra é narrada por Armando narrador personagem, um renomado psiquiatra de 70 anos, viúvo e pai. Certo dia recebe em seu consultório um rapaz chamado Sergio, que foi indicado pela diretora da escola e que também era sua amiga de tempos da faculdade. A trama da obra consiste em Sergio buscar ajuda por não se considerar uma pessoa feliz, mesmo tendo dinheiro e vários privilégios em comparações com algumas pessoas que são felizes com pouca coisa.

A obra é instigante, pois é cheia de mistérios, nada fica muito explícito devido ser um narrador personagem que narra exatamente como os fatos aconteceram, ou seja, o leitor só descobre que se trata de relações de gênero depois que os fatos ditos: que Sergio é Sandra e que foi para os Estados Unidos para viver a plenitude de sua identidade de gênero.

Outro fator curioso na obra é o sentimento de culpa que Armando sente ao descobrir que Sergio tornou-se Sandra, no sentido de assumir a sua identidade de gênero. Armando, mesmo sendo um dos melhores profissionais da sua cidade, não

---

<sup>78</sup> Alexandre Vidal Porto nasceu em São Paulo, em 1965. Diplomata e mestre em Direito pela Universidade Harvard, é colunista do jornal Folha de S. Paulo e autor de *Matias na cidade* (Record, 2005). *Sergio Y. vai à América* foi vencedor da categoria romance do prêmio Paraná de Literatura (2012).

<sup>79</sup> Neologismo utilizado no sentido de denunciar preconceitos à comunidade LGBT.

conseguiu dar um laudo de *transexualidade* para Sergio, pois em nenhum momento nos encontros entre psiquiatra e paciente, Sergio disse não se identificava com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Dessa forma, outro fator que também surpreende o leitor na obra, é quando Armando descobre que Sandra foi assassinada em Nova York, e que Sandra um dia foi Sergio. Este foi o seu paciente e que em certo dia disse não mais precisar de suas consultas, pois tinha achado a sua felicidade.

Nesse sentido, a trama consiste na construção da identidade de gênero de Sandra, a falha médica (se é que podemos dizer assim) de Armando, por não ter conseguido dar um laudo e por achar que a sua falha profissional possa ter provocado e/ou influenciado o desfecho da história de Sandra.

É válido ressaltar também, que, o trabalho consiste em analisar a construção da identidade de gênero da personagem principal e discutir as formas de representação dessa personagem e suas vivências na nossa sociedade atual.

Por outro lado, a obra não contempla o estudo da sexualidade, pois o fato de Sandra ser uma mulher transexual, não limita ela pertencer à condição sexual de homossexual, heterossexual, bissexual, pansexual, assexual, entre outros. A obra não apresenta sobre sua condição sexual e sim abarca a construção da sua identidade de gênero.

## **2. GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA**

### **2.1 Sandra e a identidade de gênero na obra Sergio Y. Vai à América de Alexandre Vidal Porto**

Diante do exposto, nessa seção traremos questões da construção da identidade de gênero da personagem principal da obra *Sergio Y. vai à América*, de Alexandre Vidal Porto, ou seja, Sergio/Sandra.

Sobre o tema identidade de gênero, *transexual*, *travesti* e *transgênero*, é válido ter as seguintes considerações:

Certamente, pessoas que nunca tenham se defrontado com o tema, ainda estão envoltas em uma nuvem de preconceito, simplificada na classificação estereotipada de que transexuais, em verdade, seriam 'gays' e 'lésbicas', ou, mais precisamente, pessoas com interesse estritamente sexual no mesmo 'sexo' biológico que possuem. (SÁ E ROCHA, 2013, p. 2339)

Dessa forma, na próxima seção que se intitulará *Gênero e sexualidade*, trará mais aprofundado os significados de gênero e sexualidade, também como, expondo a

diferença entre identidade de gênero e orientação/condição sexual. Nesse sentido, deve-se antes de expor o assunto compreender a construção que o senso comum tem sobre as áreas de gênero e sexualidade, especificamente, *transexuais*, *travestis* ou *transgêneros*.

Quando utilizamos o termo construção da identidade de gênero, não estamos desconsiderando que Sandra sempre existiu em Sergio, mas sim, que, ela passou por uma desconstrução daquilo que era imposto a ela em sociedade, para começar a construir/viver a sua identidade de gênero. É nesse sentido, que trabalharemos com o termo construção da identidade de gênero, no sentido de desconstruir algo pré-estabelecido, para que algo ainda não estabelecido e mal compreendido possa tomar espaço.

Além da construção da identidade de gênero de Sandra, a narrativa também polemiza questões de felicidade, “(...) Se a felicidade não está onde estamos, temos de ir atrás dela. Ela às vezes mora longe. Tem de ter a coragem para ser feliz” (PORTO, 2014, p. 36), pois ao mesmo tempo em que temos o propósito de discutir construções em seus vários âmbitos, intrinsecamente estaremos falando de felicidade. Felicidade para Sandra era se libertar de um corpo que não condizia com o que ela nasceu.

Imagine ser mulher, sentir-se mulher e, no entanto, ser visto pelo mundo todo como um homem. Mulher invisível, Sergio Y. era isso. Fadada a nunca ser vista, a sempre parecer o que não é. Imagine você mulher, com pelos que crescem de maneira descontrolada pela sua cara e peitos, falando com voz grossa de homem, histerectomizada, com algo pendurado entre as pernas para sempre. (PORTO, 2014, p. 139)

É nesse sentido que “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 11), pois a construção de gênero, ou melhor, da identidade de gênero, não se atribui a órgão genital/sexual.

Outro fator importante é a dificuldade da família em aceitar, ou melhor, em respeitar a identidade de gênero e a condição sexual. Na obra, percebemos que Sandra tentou dizer aos seus pais sobre sua identidade de gênero, porém, não obteve sucesso.

Ela tentou falar com os pais, mas eles ficaram constrangidos. Sandra recolheu o constrangimento que causara. Decidiu que, daquele dia em diante, não tocaria mais no assunto. Tereza e Salomão tampouco voltaram a mencionar a questão. Foi o que ela me contou. Talvez tenha pensado que o tempo mataria esse sentimento. Pode ter achado que conseguiria se render ao que se esperava dela. Poderiam da mesma forma, ter se suicidado. Mas nada disso

aconteceu. O exemplo de Angelus deu a Sandra um sentido de possibilidade existencial que a vida de Sergio nunca havia tido. Esse sentido de possibilidade só chegou a ela graças ao senhor, disse. (PORTO, 2014, p. 105)

Nesse trecho da obra, percebe-se a dificuldade que Sandra teve e tinha em dizer sobre sua identidade de gênero e a dificuldade dos pais em entender o que estava acontecendo, ou não conseguiam, ou não queriam. Existe diferença entre não conseguir e não querer entender. Nessa perspectiva, sobre a construção da personagem e suas peculiaridades, como forma de representação, valemo-nos de

Antonio Candido, ao dizer que

A personagem é um ser fictício, - expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção ser? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste. (CANDIDO, 2002, p. 55).

Isto posto, a narrativa *Sergio Y. vai à América*, nos permite trabalhar com uma personagem da ficção com características pertencentes da nossa sociedade atual. Dessa forma, contextualizaremos a personagem da narrativa com fatos concretos de *transfobia* em nosso país. Atualmente o Brasil é o país que mais mata transexual e travestis no mundo, segundo reportagem de Heloisa Aun no *site* *Catraca Livre*.

Em março de 2017, o caso da travesti Dandara dos Santos, covardemente torturada e morta em Fortaleza (CE), causou revolta após a publicação de um vídeo da violência nas redes sociais. Mais recentemente, o vendedor trans Thadeu Nascimento, de 24 anos, foi encontrado morto no bairro de São Cristóvão, em Salvador (BA) (AUN, 2017)

Nesse sentido, percebemos a relevância da pesquisa em discutir gênero e sexualidade, trazer para o espaço científico questões marginalizadas do senso comum para tentar buscar soluções sobre aspectos tão estigmatizados socialmente.

Sandra, a personagem da ficção, diferente dos fatos reais que acontecem em nossa sociedade, é rodeada de privilégios que a grande maioria de pessoas transexuais e travestis não são beneficiadas. Enquanto Sandra, personagem da ficção, vem de família rica, por mais que os seus pais tenham dificuldades em “aceitar” sua condição de vida, eles não a abandonam. Sandra vai morar em Nova York e conta com o auxílio financeiro da família para bancar seu tratamento de adequação ao

gênero, além disso, também com uma família propensa em tentar compreender o que se passa com esse filho, diferente da grande realidade das travestis e transexuais que vivem em nosso meio.

## 2.2. Gênero e sexualidade

Partindo da ideia de Beauvoir (2011) sobre a construção de gênero, tentaremos contextualizar de forma clara e objetiva a diferença entre identidade de gênero e a condição/orientação sexual.

Diante de tal observação, utilizaremos a personagem Sandra por ser nosso objeto de análise para exemplificar questões da área de gênero e sexualidade.

Sergio e eu trocamos de lugar, dr. Armando. Eu também ia ao seu consultório. Mas o senhor não me via. Quem falava por Sergio era eu. Aquela voz grossa era a minha. Agora, sou eu, Sandra, quem de nossa pessoa é visível. Minha pena de prisão perpétua foi suspensa. Sergio continua a existir, mas ele está dentro de mim, oculto, no passado. (PORTO, 2014, p. 145)

Sandra é, uma mulher transexual, resumidamente, segundo Jesus (2012, p. 08) “Mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher”, o mesmo se aplica a homens transexuais, ou seja, é o direito do ser em ser reconhecido como ou pelo gênero que lhe representa, sem ter ligação com órgão/genitália sexual. Há também pessoas que se enquadram no perfil de pessoa *transexual*, porém, se utiliza do termo *travesti* como posicionamento político e de resistência, pois, ser *travesti*, tem ligação com órgão genital, ou seja, antes de intitular alguém ou preestabelecer algum gênero a essa pessoa, o melhor a se fazer é perguntar com qual gênero ela se identifica.

No campo da sexualidade encontramos a condição/orientação sexual de cada ser, e no campo da sexualidade, existe a diversidade sexual, que são pessoas heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais e pessoas assexuais.

Enquanto a identidade de gênero está para definir como você se apresenta socialmente a condição sexual está para esclarecer por qual ou quais gêneros você sente atração sexual.

## Considerações finais



Por se tratar de uma pesquisa de iniciação científica em andamento, apresentamos aqui os apontamos observados até o momento sobre a obra em si e as reflexões realizadas sobre gênero e sexualidade partindo da obra de ficção.

Consideramos a obra literária na elaboração do projeto de iniciação científica, como um reflexo daquilo que acontece socialmente e partindo dessas reflexões que podemos observar na obra Sergio Y. Vai à América, de Alexandre Vidal Porto, pensamos em utilizar a obra literária como um meio de abordar questionamentos do senso comum e trazer para a área da pesquisa assunto e reflexões relevantes sobre gênero e sexualidade.

Dessa forma, consideramos a obra sendo verosímil com a sociedade atual e por conter essa verossimilhança decidimos e acreditamos que o trabalho possa (des)contruir questões tanto da área da literatura, quanto da área de gênero e sexualidade.

## REFERÊNCIAS:

AUN, Heloisa. **Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo**: 1 a cada 25 horas: Neste Dia Internacional Contra a Homofobia (17 de maio), o Catraca Livre evidencia a realidade da população LGBT no Brasil. 17/05/2017. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-lgbts-no-mundo-1-cada-25-horas/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: \_\_\_\_\_. Et alii. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. [S.l.: s.n.], 2012. 24 p. Disponível em: <[http://issuu.com/jaquelinejesus/docs/orienta\\_\\_es\\_popula\\_\\_o\\_trans](http://issuu.com/jaquelinejesus/docs/orienta__es_popula__o_trans)>. Acesso em: 14 set. 2017.

PORTO, Alexandre Vidal. **Sergio Y. Vai à América**. 1ªed – São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SÁ, Itanieli Rotondo Sá. ROCHA, Maria Vital da. **Transsexualidade e Direito Fundamental à Identidade de Gênero**. Revista do Instituto de Direito Brasileiro da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, Portugal, p. 2337 - 2364, 21 fev. 2013

SOUZA, Eloisio de Souza. CARRIERI, Alexandre de Pádua. **A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero**. Revista de Administração Mackenzi, São Paulo, V.11, N.3, p. 46-70, 2010.

# EIXO TEMÁTICO 2

## Políticas lingüísticas e formação de professores de línguas

### LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA PREPARACIÓN DEL FUTURO DOCENTE COMO UN EDUCADOR SOCIAL<sup>80</sup>

Jacqueline Augusta Leite de Lima<sup>81</sup>  
Douglas Lima de Brito<sup>82</sup>

**RESUMEN:** El enfoque de este artículo es demostrar como se desarrolla la formación ciudadana a través de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en un proyecto social en la Amazonia, tratando no solamente de la formación social trabajada con los alumnos en clase, sino principalmente, la misma, desarrollada en la formación docente de los alumnos de la graduación que actúan como profesores dentro de este mismo proyecto. El proyecto Guamá Bilingüe, es un proyecto de enseñanza, investigación y extensión que actúa desde el año 2010, bajo el objetivo extensivo de promover la (re)educación social de estudiantes de barrios periféricos de Pará, a través de la enseñanza del ELE. Sin embargo, este mismo proyecto actúa en multiniveles, visto que auxilia en la formación docente y académica proporcionando experiencias en estas áreas para el graduando del curso de licenciatura en letras lengua española de la UFPA. Nuestra intención es analizar y comparar la formación ciudadana del proyecto volcada para la (re)educación social del futuro profesor, para eso trataremos del proyecto como un espacio de enseñanza no formal (GOHN, 2010), analizando los procesos de formación docente (FREIRE, 2012 y VYGOTSKY, 1989) y el objetivo, del proyecto, de formar profesores reflexivos (SCHON, 1987), entre otros conceptos y caminos que se muestren necesarios para el objetivo de esta investigación. Visto que el proyecto posee el intuito de (re) (des)construir pensamientos volcados para las cuestiones sociales como alcoholismo, acoso, violencia de géneros, prejuicios en diversos niveles, creemos que esta formación crítica y social atinge en primer escala el alumno de la graduación que es previamente entrenado por el proyecto, para actuar como el profesor ideal del mismo, para que solamente de esta manera el graduando/profesor pueda desarrollar la formación ciudadana de sus alumnos dentro del aula.

---

<sup>80</sup> Artículo preparado para el IX encuentro Internacional de Letras, en Foz do Iguazú – Brasil, en 2017.

<sup>81</sup> Graduada en licenciatura en lengua española por UFPA (Universidade Federal do Pará). Es profesora/becaria en el proyecto Guamá Bilingüe que está vinculado a la UFPA. E-mail: jacquelineleitedelima@gmail.com

<sup>82</sup> Profesor orientador del presente artículo, es profesor de español en Universidade Federal do Pará en el año 2017. Contacto: douglasbrito500@gmail.com

## **PALABRAS-CLAVE: Educación social; Formación docente; Guamá Bilingüe**

### **Introducción**

Es sabido que mucho de lo que se piensa o se opina, a cerca de algunos temas sociales, proviene de una formación que se sufre desde el contexto sociológico que estamos insertados. Y no es latente que desde esta formación social se mantienen, desde siglos, algunos prejuicios y maneras de actuar y pensar, que actualmente, se intenta desconstruir con la intención de convertir personas en mejores ciudadanos posteriormente.

Creando que el futuro está en esta construcción de un mundo con mejores ciudadanos, y manteniendo la creencia de que los jóvenes son el futuro, en el año 2010 se ha creado el proyecto social de enseñanza, investigación y extensión *Guamá Bilingüe*, vinculado a la Universidad Federal de Pará (UFPA), que surge con el propósito de hacer una (re)educación social en los jóvenes de las cercanías de la institución. Tal propuesta de formación ciudadana está por detrás de una fachada, que trae la iniciativa de practicar la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para jóvenes de las áreas periféricas de la capital de Pará.

Bajo la excusa de enseñar el español el proyecto trae a la clase textos y debates acerca de temas como acoso, violencia de géneros, alcoholismo, respeto a otras culturas, ética, conciencia ecológica, motivación educacional, entre otros temas que se desarrollan en clase a fin de generar una reflexión en los alumnos, direccionándolos a una reformulación, y a veces confirmación, de su postura como ciudadano.

Una de las premisas de este proyecto, es que todos tienen un pequeño nivel de conocimiento que cuando compartido puede auxiliar alguien que no tiene este mínimo saber, así que, el proyecto utiliza alumnos de la carrera de español, que aún no poseen un nivel máximo o elevado de la lengua, para enseñar la lengua a jóvenes de áreas periféricas en riesgo social.

Sin embargo, estos alumnos de la graduación que actúan dentro del proyecto son de género, edad, religión y contextos sociales distintos, o sea

poseen sus propias creencias y opiniones sobre diversos temas. Hoy, incluso, ya hay alumnos de la carrera de español en la Universidad Federal de Pará, y de otras instituciones, que han sido alumnos del proyecto cuando estaban en la enseñanza básica, y actualmente integran el cuerpo técnico y discente del proyecto.

Pensando en los alumnos de la graduación, con el mismo raciocinio que el proyecto piensa en los jóvenes del proyecto, como personas oriundas de un medio social que influencia en sus actos, pensamientos y formación de conceptos es evidente decir que la misma formación social que el proyecto hace en los jóvenes es hecha en los propios alumnos de la carrera, principalmente en los que actuarán como profesores, pues estos son los ejecutores de la formación social del proyecto.

Así tras algunos años actuando como profesora, becaria y investigadora del proyecto, estudiando la influencia social del material, el discurso del profesor como formador social y los pasos de formación docente dentro del proyecto, este trabajo busca traer una descripción de cómo funciona la formación ciudadana dentro del proyecto, cuando esta hay que ser aplicada, en la preparación del futuro docente. Para eso iremos describir la metodología del proyecto al tratar de la preparación docente, los pasos que el mismo cumple en el camino del moldeo del profesor reflexivo que busca el proyecto, así como si estos caminos auxilian en una formación ciudadana de este profesional.

Utilizaremos el análisis de las respuestas de los alumnos de la carrera de español que actúan o actuaron como profesores del proyecto en los años 2016 y 2017 para ilustrar la realidad de la (trans) formación de ellos en educadores sociales. Se espera que este trabajo pueda demostrar la importancia, las maneras y las dificultades de desarrollar una formación ciudadana volcada al futuro docente, direccionando este a ser un educador social que proporciona a sus alumnos una formación ciudadana, no solamente siendo actuante, mediador imparcial, sino también ejemplos.

## **El Proyecto**

Desde el año 2016, hasta el momento, el proyecto de enseñanza, investigación y extensión *Guamá Bilingüe* alcanzó una gama de actuación extensiva bastante amplia, atingiendo no solamente un único vecindario del estado de Pará, como a principio, sino actuando en ocho (08) vecindarios de Belém, en áreas subyugadas periféricas, con el objetivo de utilizar el español como una herramienta de formación ciudadana.

Tal nivel de alcance del proyecto se dio debido al hecho de que el 2016 las directrices del proyecto se extendieron hacia dos nuevos proyectos, apoyados por la Universidad Federal de Pará (UFPA). El proyecto *Formação Cidadã em ELE*, estuvo subsidiado por el programa de Projetos Integrados de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT), ligados a la Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) y el proyecto *Língua, Cultura e Cidadania*, ha sido subsidiado por el Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), ubicado en la Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) de la Universidad Federal de Pará (UFPA).

Actuando con un único objetivo y pautados por la misma metodología el proyecto *Guamá Bilingüe*, junto con los proyectos *Formação Cidadã em ELE* y *Língua, Cultura e Cidadania* tuvieron el subsidio para actuar con cerca del máximo de 300 alumnos divididos en los barrios Bengui, Marex, Icoaraci, Cidade Nova, Outeiro, Jurunas, Sideral y el barrio Guamá, en el cual está situada la Universidad Federal de Pará.

En todos los polos de actuación de los proyectos las directrices fueron las mismas, alumnos de la carrera de licenciatura de letras Español que estén en el mínimo del tercer semestre de graduación, el punto de la carrera en el cual se alcanza el nivel A2 de lengua en la UFPA, estos graduandos, cuando parte del grupo de investigación del proyecto, son seleccionados y entrenados para actuar como profesores.

En las clases se trabajar con el material propio del proyecto, elaborado para traer textos con temas sociales como: motivación al estudio, acoso, justicia con las propias manos, ética, nociones cierto y errado, alcoholismo adolescente, derecho, respeto a la cultura del otro, violencia de géneros, sexismo y conciencia ecológica. Estos temas son debatidos, (des)construidos y direccionados al posicionamiento del proyecto, que en suma sería hacer con que los alumnos entiendan que los estudios pueden proporcionarles un abanico

de caminos que rompen las jergas de sus medios, desnaturalizar el acoso y tratar de sus consecuencias, crear una idea de postura ética, desmotivar el consumo de alcohol, enseñar a respetar la cultura, la vida, la sexualidad y el medio ambiente.

Desde el año 2010 el proyecto *Guamá Bilingüe* viene trabajando bajo estos posicionamientos sociales, con la intención de incúlcalos en jóvenes de 15 a 18 años, que sean estudiantes regulares de la enseñanza media pública y se encuentren en una situación de riesgo social. Con el aumento del alcance del proyecto el grupo de edad también sufrió una ampliación, sin embargo estos alumnos siguieron siendo alumnos de la enseñanza media pública y clasificados por su localización como alumnos en riesgo social.

Obvio que con el número mayor de alumnos fue necesario aumentar la cantidad de profesores actuantes en el proyecto, y con esto la dinámica en la preparación de estos profesores sufrió un mejoramiento recibiendo una atención mayor del proyecto.

### **La preparación del futuro docente**

Como mencionado anteriormente, el proyecto *Guamá Bilingüe* es un proyecto de enseñanza, investigación y extensión, así que su influencia no está solamente en la formación social de la comunidad, sino también en la formación de los alumnos de la carrera de español, formándolos como investigadores científicos y docente reflexivos en la lengua española. Para esto, el proyecto actúa, dentro de la formación del alumno de la carrera de licenciatura en español, en dos áreas.

Direccionado a la formación docente el proyecto realiza un entrenamiento con los alumnos que pretenden actuar como profesores del proyecto. El entrenamiento es desarrollado compasadamente, los graduandos deben, en un primer momento, observar las clases del proyecto y participar de reuniones pedagógicas en las cuales sus opiniones acerca del desarrollar de las clases son exigidas y utilizadas para una reflexión conjunta en la cual se evalúan y determinan diversas maneras de actuar en clase.

Dentro de estas reuniones pedagógicas, también son discutidos los desdoblamientos de las unidades del material didáctico del proyecto, tratando de analizar todas las posibilidades de temas que pueden ser generados en dentro de las clases. Por ejemplo, al trabajar la unidad 8 del material, que trae el texto principal tratando de la cultura de la torada, las clases pueden generar menciones a temas como violencia en contra a los animales, humanización de animales domésticos, cultura carnívora, vegetarianismo y rasgos culturales distintos que desvela montones de gamas de otros debates.

Además de entrenar al futuro docente a trabajar con el material del proyecto y a tener, según Schön (1987), una práctica reflexiva, el graduando también es instruido a como portarse en clase. El proyecto direcciona a sus participantes a una postura de profesor reflexivo, que tiene conciencia de sus acciones, así como de la motivación de estas acciones y los resultados de ellas.

Una de las características del proyecto es que algunos puntos de la formación docente son desarrollados en la práctica. O sea, aunque los graduandos pasen por un proceso de entrenamiento para ser los profesores reflexivos que el proyecto tiene como ideal, algunos graduandos afirman que son las experiencias en clase que los influyen lo necesario para ser un buen docente. Incluso otros trabajos dentro del proyecto muestran la evolución en los análisis de plan de clase e informes producidos por los alumnos que actúan como profesores.

Más que saber planear las clases, reflexionar acerca de ellas, saber trabajar el material y analizar las diversas posibilidades de desarrollo de las clases del proyecto es de suma importancia que el profesor sepa posicionarse en clase. Explicamos anteriormente que el proyecto posee un posicionamiento previamente determinado a cerca de los temas traídos en el material y como se trata de un proyecto que busca a (re) educación social de los jóvenes el profesor hay que ser no solamente reflexivo sino un educador social.

Así que, para el proyecto, es importante que los debates direccionen a los alumnos a un posicionamiento social predeterminado, lo que no impide que haya una discusión en clase, discusión esta, que debe tener al profesor como la figura de un mediador que, según Peters (1955) apud Souza Barcelar (2008), debe ser imparcial. O sea, el profesor debe no incluir su opinión personal, de

manera que ella no genere una tendenciosidad en los debates, sino manejar la reflexión direccionándola al posicionamiento del proyecto.

Sin embargo, según McKay (2007), “los profesores tienen valores educativos, políticos, sociales y morales basados en sus propias experiencias de vida. Estos valores pueden influir en las decisiones que toman en sus prácticas de enseñanza.”. De manera que en un determinado momento se muestra claro que el profesor del proyecto, aunque teniendo una postura imparcial, necesita tener una formulación de opiniones que se acerque a las del proyecto para que las divergencias de posicionamiento no vengán a influir en el desarrollo de las clases.

### **La formación ciudadana del educador social**

Visto que el ambiente del proyecto es, según las clasificaciones de Gohn (2010), un medio de educación no formal, o sea, tiene la función direccionar los individuos a tornarse ciudadanos del mundo a través de la transmisión de información y formación política y socio cultural, es posible afirmar que el profesor del proyecto va a ser responsable por la formación de conceptos sociales a los cuales lo mismo debe tener claridad para poder transmitirlo.

De este modo, nos cuestionamos, ¿hasta qué punto puede un profesor del proyecto mantenerse imparcial y direccionar el alumno a un posicionamiento al cual él (el profesor) no está de acuerdo? Así que pensando en esto, la coordinación del proyecto incluye en el proceso de formación docente discusiones que llevan los graduandos a moldear sus posturas como ciudadanos.

El matiz más irónico está en que, muchas de estas investidas de formación ciudadana en los graduandos, a principio, se dieron bajo la fachada de la enseñanza de metodologías para trabajar en clase con los temas abordados por el material. De modo que, tal como los jóvenes del proyecto, los alumnos tuvieron su educación informal (GOHN, 2010) re (des)construida por la educación no formal del proyecto.



Tal iniciativa, de formación ciudadana de los participantes del proyecto, se dio debido al concepto, según Freire (2012), de que el profesor no puede ejercer una enseñanza social basada solamente en el discurso y tener una conducta que le desdiga, el profesor de la enseñanza social debe ser un ejemplo de su discurso para que pueda motivar sus alumnos a actuar como reflejos. Por consiguiente, el proyecto busca hacer con que el graduando que futuramente actuará como profesor del proyecto sea consciente de su ciudadanía.

De este modo, en el proyecto, y su formación docente dentro de la universidad así como el proyecto en la comunidad, se clasifican como un espacio de educación no formal que busca como resultados la concientización de como actuar en grupos, la construcción y reconstrucción de conceptos y concepciones, la construcción de una identidad y la formación del individuo para la vida y sus adversidades (GOHN, 2010).

Para Mckay (2007), “la decisión de que hacer en la clase se basa en lo que el profesor ha aprendido durante su capacitación pedagógica.” Luego para que el actué como un educador social en clase por decisión propia es necesario que él sea capacitado a esto. Sin embargo, tal como los alumnos de la comunidad, los graduando que participan del proyecto *Guamá Bilingüe* son de géneros, culturas, edades y creencia distintos, los nos proporciona trabajar con una gama de posicionamientos que, como lo sabemos de la realidad, están formados por su propia educación informal, o sea, posee sus posicionamientos generados por sus contextos.

Las intervenciones hechas por la coordinación del proyecto para hacer la formación ciudadana del docente no son 100% eficaces, hay determinados temas que por perspectiva de tiempo no son totalmente sanados, hay temas que antiguos profesores relatan tener problemas en trabajar, por no poseyeren el mismo posicionamiento, hay relatos de que algunas desconstrucciones se dieron en clase, en consecuencia de un punto de vista de un alumno, y aquí percibimos el precepto de Vygotsky (1989) que trata el aprendizaje como una vía doble, donde el educando puede enseñar el educador.

O sea, a la misma hora que hay diversas maneras de perfeccionar la formación ciudadana del educador social, esta formación puede presentar

fallas y dificultades, no solamente en sus resultados en la concientización social del profesor como también en el desarrollo de las clases.

### **El cuestionario**

Afín de ejemplificar las dificultades y experiencias vivenciadas por los graduando que actúan como profesores del proyecto *Guamá Bilingüe* y analizar sus perspectivas acerca de su formación y posición ciudadana desarrollada, o no, dentro del proyecto aplicamos un cuestionario que nos traerá un resultado real de la influencia que el proyecto tiene en la formación ciudadana de estos educadores sociales.

El cuestionario fue aplicado únicamente con los alumnos de la carrera de licenciatura de español que actuaron como profesores del proyecto *Guamá Bilingüe* en el periodo entre el año de 2016 a 2017, visto que este fue el periodo en que el proyecto tuvo mayo desempeño debido a la grande demanda de alumnos y de profesores actuantes, nos motivó también el hecho de que este periodo fue el en que se ha dado inicio efectivamente a las intervenciones de formación ciudadana de los futuros docentes dentro de las reuniones pedagógicas que instruían los futuros profesores a como trabajar con el material.

Hubo un total de 9 (nueve) profesores que respondieron al cuestionario, no se incluyó en este análisis la participación de la autora que actúa como profesora de proyecto, con la intención de mantenerse la imparcialidad en las respuestas, los profesores están divididos entre los varios polos del proyecto. Estos profesores se dividen entre 5 (cinco) mujeres y 4 (cuatro) hombres, con el grupo de edad desde 22 hasta 44 años. Una de las profesoras que ha participado de la encuesta es una ex alumna del proyecto que hoy integra la comisión técnica y docente del mismo.

El cuestionario está compuesto de 6 (seis) cuestiones abiertas, en portugués, para que haya un mejor entendimiento y expresión de los participantes visto que estos poseen nacionalidad brasileña. Las cuestiones piden comentarios y justificativas para dejar la posibilidad de seleccionar relatos de experiencias y conseguir un mejor provecho de las respuestas. Aquí

utilizaremos la siguiente metodología: cada sub tópico de esta sección será titulado con la pregunta del cuestionario, en el idioma original (la traducción libre al español estará en las notas de pie), y se seguirá la secuencia del cuestionario, cada sub tópico traerá los comentarios más relevantes que aclaren la propuesta e intención de este trabajo.

**Para você, é fácil ser mediador dos temas e debates sociais propostos pelo material do projeto? Comente<sup>83</sup>**

La primera pregunta tiene la intención de analizar si los alumnos que actúan como profesores en el proyecto sienten alguna dificultad en ser los mediadores de los temas que el material del proyecto llevan a las clases, visto que son entrenados para esto y que saben exactamente el posicionamiento que deben tener en clase y al cual deben direccionar los alumnos.

La mayoría de los participantes afirman que no es fácil actuar como mediador, teniendo como motivos principales para esto la complejidad de trabajar con temas sociales, la receptividad de los alumnos a determinados temas y la dificultad de conciliar las divergencias de opiniones.

Nunca é fácil trabalhar temáticas sociais, pois, a receptividade dos alunos com cada assunto é muito diferente, alguns temas eles são mais participativos, dão suas opiniões, contam experiências pessoais e familiares, e outros, a discussão em sala pode ser que não seja tão produtiva. Outro desafio para nós como professores é saber conciliar as divergências de opiniões entre os alunos sem que isso gere desentendimentos que possam prejudicar o clima em classe, ao mesmo tempo que é necessário que todos tenham suas opiniões respeitadas<sup>84</sup>.

La preocupación con la conciliación de las divergencias de opiniones en los debates para evitar un clima negativo en clase, también se mostró una preocupación de los profesores.

---

<sup>83</sup> ¿Tú crees ser fácil actuar como mediador de los temas y debates sociales propuestos por el material del proyecto? Comente.

<sup>84</sup> “Nunca es fácil trabajar temáticas sociales, pues la receptividad de los alumnos con cada tema es muy diferentes, algunos temas ellos son más participativos, comparten sus opiniones, cuentan experiencias personales y familiares, y otros, la discusión en aula puede no ser tan productiva. Otro desafío para nosotros como profesores es saber conciliar las divergencias de opiniones entre los alumnos sin que eso genere desentendimientos que puedan perjudicar el clima en clase, al mismo tiempo que es necesario que todos tengan sus opiniones respetadas.”

Fue posible percibir que el concepto de imparcialidad pasado por el proyecto está asimilado por los profesores, en algunos casos como una característica del profesor, igual que para Souza Barcelar (2008), “[...] eu como professora não posso demonstrar minhas opiniões pessoais.”<sup>85</sup>. en otros momentos como siendo el mejor posicionamiento durante los debates: “[...] acredito que a postura neutra é o melhor posicionamento a ser tomado.”<sup>86</sup>

Para algunos profesores la conciencia de que como mediadores deben actuar de manera imparcial es plena a la misma hora que se convierte difícil no incluir sus opiniones personales a la hora de las clases. “Não é fácil ser mediador, pois, como mediador tenho que me tornar neutro em todos os aspectos referentes à abordagem dos temas, e esse processo torna-se dificultoso já que queremos expor nossa opinião(...)”.<sup>87</sup>

**O projeto motiva a reflexão de alguns temas, direcionando os alunos sobre determinados posicionamentos sociais. Você está de acordo com todos esses posicionamentos sociais levadas a cabo dentro do projeto? Comente<sup>88</sup>**

Con este cuestionamiento esperábamos descubrir si los profesores poseen opiniones que sean divergentes del posicionamiento social del proyecto. Nos fue revelado que todos los profesores están coherentes cuanto a las opiniones del proyecto, en suma, por tener coherencia ética o como fue definido por uno de los profesores “[...] as opiniões do projeto são sempre contruídas de acordo com as leis e regras da sociedade em que vivem seus alunos.”.<sup>89</sup>

Sin embargo, aunque adecuados al posicionamiento ético social del proyecto los profesores revelan tener divergencias en temas específicos y que tal torna este posicionamiento coherente más difícil:

---

<sup>85</sup> “(...) yo como profesora no puedo demostrar mis opiniones personales.”

<sup>86</sup> “(...) creo que la postura neutra es el mejor posicionamiento a tomarse”

<sup>87</sup> “No es fácil ser mediador, pues, como mediador tengo que tornarme neutro en todos los aspectos referentes al abordaje de los temas, y ese proceso se convierte dificultoso ya que queremos exponer nuestra opinión (...)”.

<sup>88</sup> El proyecto motiva la reflexión de algunos temas, direccionando, los alumnos acerca de determinados posicionamientos sociales. ¿Estás de acuerdo con todos esos posicionamientos sociales llevado a cabo dentro del proyecto? Comente.

<sup>89</sup> “(...) las opiniones del proyecto son siempre construídas en concordancia con las leyes y reglas de la sociedad en que viven sus alumnos.”

Estou de acordo com todos, pois sei que todos eles são eticamente corretos, o que não quer dizer que seja completamente fácil, por exemplo, abordar as touradas como um dos espetáculos mais “bonitos” e tradicionais de outros países, sendo eu contra práticas que maltrate animais.<sup>90</sup>

### **Você teve algum valor (des) construído por influência do projeto? Qual?<sup>91</sup>**

Dentro de los puntos de influencia relatados por los profesores se destacaron el respeto a las opiniones divergentes a las personales, construcción y desconstrucción de prejuicios y la percepción de su influencia como educador social que acaba por forjar la postura de asumir un posicionamiento ético, aunque divergente de su postura personal, en la intención de ser un buen espejo para sus alumnos.

Hubo también relatos en que lo profesores afirmaron solo haber tenido valores (des) construidos por el proyecto sino confirmados los valores éticos y ciudadanos que ya poseían.

### **Em algum momento houve choque entre a sua opinião pessoal e os posicionamentos passados pelo projeto? Comente<sup>92</sup>**

Algunos profesores relataron que estos choques se resultaban antes de llegar a clase, en las reuniones o en la planificación de la clase. Sin embargo, hubo relato de que tener que asumir el posicionamiento del proyecto frente a sus opiniones personales despierta dudas cuanto a su postura cuanto persona. Como menciona este cuestionario:

Houve sim, principalmente ao trabalhar a temática sobre a cultura das touradas. Quando abordei o assunto em sala foi complicado, pois pessoalmente sou contra esse espetáculo. E ter que fazer com que meus alunos entendessem que apesar de nossas opiniões contrarias a essa pratica, devíamos respeitar as tradições dos outros.

---

<sup>90</sup> “Estoy de acuerdo con todos, pues sé que todos ellos (los posicionamientos) son éticamente correctos, el hecho no significa que sea completamente fácil, por ejemplo, abordar las toradas como uno de los espectáculos más “bonitos” y tradicionales de otros países, siendo yo contra a las practicas que maltraten animales”

<sup>91</sup> ¿Tuviste algún valor (des) construido por influencia del proyecto? ¿Cuál?

<sup>92</sup> ¿En algún momento hubo conflicto entre tus opiniones personales y los posicionamientos pasados por el proyecto? Comente.

Por mais que isso seja o correto, de alguma forma “parece” que estamos indo contra nossos próprios princípios do que é certo ou errado.<sup>93</sup>

**Você acha que a divergência entre a opinião pessoal do professor e a posição ideológica do projeto exposta no material pode influenciar no desenvolvimento da formação social do aluno em sala de aula? Justifique<sup>94</sup>**

En esta cuestión hubo una grande divergencia de opiniones que se centraron en dos puntos. Hay profesores que creen que la divergencia de opiniones puede influir en la formación social de alumnos, porque aún que el material pase un mensaje en clase es el profesor el agente transformador, de modo que para algunos el profesor necesita partilla de los posicionamientos de proyecto: “[...] você precisa acreditar no que você está repassando para que faça sentido, seja verdadeiro. Você primeiro precisa se desconstruir.”<sup>95</sup>

Otra opinión muy frecuente fue cerca a la postura imparcial del profesor y la influencia que el entrenamiento volcado a la manera como debe ser pasado el posicionamiento del proyecto es suficiente para que el mismo consiga dejar su propia opinión en segundo plano o terminar por abandonarla tras la reflexión en conjunto.

**Você acredita que sua atuação no projeto fez de você um (a) melhor cidadão (a)? Justifique<sup>96</sup>**

Todos los profesores afirman haber percibido un cambio en su comportamiento como ciudadano por influencia del proyecto, no solamente en la formación ciudadana sino en la formación profesional. Mientras, hay profesores que no destinan la totalidad de la influencia en su formación

---

<sup>93</sup> “Hubo sí, principalmente al trabajar la temática sobre la cultura de las toradas. Cuando trate el asunto en clase fue complicado, pues personalmente estoy en contra ese espectáculo. Y tener que hacer con que mis alumnos entendiesen que a pesar de nuestras opiniones contrarias a esa práctica, debemos respetar las traducciones de los otros. Por más que eso sea lo correcto, de alguna manera ‘parece’ que estamos indo contra nuestros propios principios de lo que es cierto o errado

<sup>94</sup> ¿Crees que la divergencia entre las opiniones del profesor y la posición ideológica del proyecto, expuesta en el material, puede influir en el desarrollo de la formación social del alumno en aula? Justifique

<sup>95</sup> “(...) precisas creer en lo que estas repasando para que haga sentido, sea verdadero. Hay primero que desconstruirse.”

<sup>96</sup> ¿Crees que tu actuación en el proyecto te hizo un mejor ciudadano? Justifique.

ciudadana al proyecto o su actuación en él, algunos han mencionado la influencia originaria del contacto con los alumnos y de otras experiencias vividas a lo largo de la vida.

Se tiene una conciencia de que el aprendizaje social dentro del proyecto es basado en la partilla no solamente entre el equipo técnico-discente como en la relación profesor-alumno: “[...] eu desconstruí e melhorei como cidadão, pois os temas propostos trazem uma discussão a qual posso formar atores sociais pensantes e que eu mesmo posso refletir sobre os meus preconceitos, atitudes profissionais e pessoais.”<sup>97</sup>

En suma el sentimiento y percepción de la influencia en los profesores es muy bien descripta en este relato:

Com certeza sim, a oportunidade de fazer parte do projeto e principalmente atuar como professora me fez enxergar o quanto é importante antes de tudo, refletir sobre nossa própria postura social. Vivenciar a experiência docente dentro de um contexto socioeducativo com alunos em situação de vulnerabilidade social e trabalhar com temáticas que refletem as realidades deles nos faz aprender e crescer como cidadãos conscientes.<sup>98</sup>

## Conclusión

Es imposible concluir sin reiterar la necesidad que hay de desarrollar una iniciativa de formación ciudadana en el preparo profesional del educador social, visto que este trabaja con una formación sociológica y política, es necesario que se produzca una formación política en el educador social para que este cumpla su papel de manera consiente (MULLER, 2009).

Debido a la iniciativa del proyecto *Guamá Bilingüe*, de hacer con que su profesores sean ciudadanos consientes y éticos para que después puedan pasar esto a sus alumnos, estos futuros profesores se muestran conscientes de su influencia en la formación ciudadana de los jóvenes, eligiendo una postura

---

<sup>97</sup> (...) yo desconstruí y mejoré como ciudadano, pues los temas propuestos traen una discusión a la cual puedo formar actores sociales pensantes y que yo misa puedo reflexionar sobre mis prejuicios, actitudes profesionales y personales.

<sup>98</sup> “Con certeza sí, la oportunidad de hacer parte del proyecto y principalmente actuar como profesora me hizo ver lo cuanto es importante antes de todo, reflejar sobre nuestra propia postura social. Vivenciar la experiencia docente dentro de un contexto socioeducativo con alumnos en situación de vulnerabilidad social y trabajar con temáticas que reflejan las realidades de ellos nos hace aprender y crecer como ciudadanos conscientes.”

imparcial, considerando la organización detallada de la clase como una herramienta para prevenirse de los conflictos existentes, evitando la ruptura del clima favorable a debates y repasando la concientización de respeto a las opiniones y personas diferentes.

Esta formación ciudadana se desarrolla de diversas maneras, partiendo de las influencia de los relatos y opiniones de los alumnos que influyen en los profesores, en las investigaciones profundizadas de los temas a la hora de preparar las clases, que amplían las percepciones de los profesores generando desconstrucción de los temas, por la internalización de la postura ética coherente con el proyecto que a través de la repetición se asimila, y también desde la partilla de experiencias dentro del proyecto, donde la desconstrucción ocurre tras una reflexión colectiva.

Por fin, no se puede afirmar que el abordaje de formación ciudadana del proyecto es totalmente libre de fallas, aun destacamos la existencia del artificio de asumir un personaje en clase que demontre ser coherente a los posicionamientos del proyecto aunque de hecho no lo sea, generando datos de una formación ciudadana aplicada sobre el alumno del proyecto, pero no bien desarrollada en el profesor en formación. Así como los datos de los graduando que ya llegan al preparo docente con una formación ciudadana efectiva que simplemente e confirma o mejora.

## Referencias

FREIRE, P. **Pedagogía de la Autonomía**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

GOHN, M. da G. **Educação não Formal e o Educador Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

McKAY, S, L. **El Profesor Reflexivo**: guía para la investigación del comportamiento en el aula. Trad. Mariela Reggiani. São Paulo: SBS Livraria, 2007.

MÜLLER, V. R.. **Educador Social**: conceitos fundamentais para sua formação. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, 2009, Curitiba. Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPp, 2009.

SOUZA BARCELAR, L. de. **Competencias Emocionales y Resolución de Conflictos Interpersonales en el Aula**. Diss. 2008.



SCHÖN, D. **La Formación de Profesionales Reflexivos:** hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Editorial Paidós, Barcelona. 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **O VOLUNTARIADO COMO PRÁTICA DOCENTE EM UMA UNIVERSIDADE NA AMAZÔNIA<sup>99</sup>**

Marcely Katiuce de Almeida Ferreira<sup>100</sup>  
Douglas Lima de Brito<sup>101</sup>

Este trabalho procura demonstrar o papel e a importância de atuação voluntária dentro do projeto de pesquisa, ensino e extensão Guamá Bilíngue, como laboratório de prática docente. Tal projeto será usado na influência que tal prática voluntária possui para a formação, tanto de experiência como de imagem na atuação/prática docente, contribuindo no presente e no futuro dos alunos participantes como voluntários no referido projeto, especificando que, os alunos mencionados são os graduandos do curso de Letras-Língua Espanhola, da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, no norte do Brasil, na Amazônia. Esses alunos atuam como voluntários tanto dando as aulas, com uma postura docente, quanto como observadores em acompanhamento das aulas, ressaltando que os discentes, aqui sendo chamados de voluntários-professores, atuam antes do estágio obrigatório da grade curricular da mencionada Universidade, fazendo com que já adquiram experiência, não somente no ensino da língua espanhola, mas também experiência para debates com temas de problemas sociais que é uma das características do projeto, como: bullying, violência contra mulher, alcoolismo, direitos humanos, entre outros que o projeto abrange dentro do tema "cidadania", e os auxilia para serem bons e preparados professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Fundamenta-se em Moita Lopes (2012), Aparecida Ferreira, Brito (2014), Paiva, entre outros, na construção teórica. Possui como base principal do artigo, o relato de experiência da presente autora deste trabalho, oriundo da integração e participação no projeto, por meio do voluntariado e a observação das aulas correspondentes ao Guamá Bilíngue, relatando os casos procedentes, tanto de uma postura do professor, quanto dos alunos, sendo um relato significativo e fator contribuinte para seus conhecimentos que propuseram novas visões e perspectivas na vida acadêmica de uma futura professora de espanhol.

---

<sup>99</sup> Artigo produzido para o IX Encontro Internacional de Letras e III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação, em Foz do Iguaçu – Paraná, no ano de 2017.

<sup>100</sup> Autora do presente trabalho e discente do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará, ano 2017. Contato: marcelykatiuce@gmail.com

<sup>101</sup> Orientador do presente trabalho e professor substituto do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará, ano 2017. Contato: douglasbrito500@gmail.com

**Palavras-Chave:** Voluntariado; Prática Docente; Guamá Bilíngue.

## **INTRODUÇÃO**

Um voluntário tem a função de ajudar outras pessoas sem receber algo em troca, mas na realidade, ao ser voluntário, é possível receber experiências, conhecimento e habilidade ao exercitar sua prática em troca do serviço prestado.

Considerando a palavra voluntário, que significa “feito ou realizado por livre e espontânea vontade” (WIKTIONARY, 2017), os discentes, por vontade própria, ingressam no projeto, e fazem sua parte como voluntários, buscando conhecimento para si, abrangendo a questão do ensino da língua espanhola e da reflexão entre a relação professor e aluno.

Baseando-se em algumas teorias a favor do voluntariado e em um relato de experiência provido da prática voluntária exercida em um projeto social, Guamá Bilíngue, este artigo procura mostrar de que forma o voluntariado pode ajudar os graduandos do curso de Letras Espanhol, da Universidade Federal do Pará (UFPA), na sua formação como professor, no contexto de que o projeto trabalha com o intuito de resgatar jovens das ruas e da violência, proporcionando outra visão sobre os problemas que os cercam através do ensino da língua espanhola e os debates sobre os problemas sociais.

Assim, sendo desenvolvida pelos discentes a atuação voluntária como professores e observadores, porém, o foco deste artigo é argumentar em cima de práticas do voluntário-observador, já que a prática da autora ainda consiste em ser observadora, portanto, será voltado apenas para este voluntariado exercido dentro do projeto, no qual realiza o acompanhamento das aulas, para que seja compreendido o funcionamento do projeto e para a absorção de experiências em um maior contato com os pensamentos dos jovens sobre a sociedade.

Para uma melhor compreensão, será explicado sobre o projeto em si, depois a forma de ensino que o projeto adota que vai além da lição do espanhol, em seguida, como funciona a preparação docente, logo o relato de

experiência da autora do artigo e algumas análises feitas sobre a experiência de ensinar e aprender simultaneamente, por fim, a conclusão sobre ser integrante do projeto Guamá Bilíngue e as referências que sustentaram esse trabalho.

## **GUAMÁ BILÍNGUE**

O Projeto Guamá Bilíngue foi criado no ano de 2010, coordenado pela professora M.Sc. Rita de Cássia Paiva, subsidiado pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), por meio do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), ligada a Faculdade de línguas Estrangeiras Modernas (FALEM), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), (BRITO, 2014).

É um projeto social de pesquisa, ensino e extensão, registrado no CNPq. Inicialmente as aulas atendiam alunos de duas escolas públicas do bairro Guamá, a saber: EEEFM Barão de Igarapé Miri e EEEFM Alexandre Zacarias de Assunção, na cidade de Belém, Pará, Brasil. Depois, expandiu-se e foram criados outros polos em outros bairros, como: Icoaraci, Benguí, Marex, Sideral, Mosqueiro – todos no Pará.

As aulas no polo do Guamá ocorrem três vezes na semana, com duração de uma hora por aula, já em outros polos nos quais as aulas são apenas uma vez na semana, a duração é de três horas corridas. O projeto se direciona a jovens de quinze a dezoito anos do ensino médio. Em média são vinte alunos por turma no início das aulas, porém ao passar do ano esse número diminui um pouco mais. Sobre os professores, ele abrange dois bolsistas e outros voluntários para dar aulas.

O Guamá Bilíngue utiliza material próprio, nas quais as unidades trabalham gramática, cultura e cidadania, elaborado pelos integrantes do projeto. O objetivo do projeto é utilizar o ensino da língua espanhola para tirar jovens das ruas e da violência, desenvolvendo questões sociais dos participantes, fazendo com que tenham uma nova visão para tais problemas, ter responsabilidade, respeito e consciência, tanto consigo mesmo quanto para a sociedade, um método de ajuda social. Trabalhando questões que muitas

vezes afetam diretamente os jovens adolescentes que vivem em área de risco, público do projeto, de violência, que ocorre tanto na sociedade em geral como na família do próprio jovem, entre outros exemplos de temas de cidadania.

## **CONHECIMENTO ALÉM DO ESPANHOL**

Os voluntários precisam do conhecimento sobre o que irão ensinar, onde irão ensinar, e da maneira que irão ensinar, pois os alunos do projeto são jovens que possuem características específicas (jovens que moram em zona de risco na periferia, de escola pública, afetados por problemas sociais de uma forma mais intensa), no qual não dependem apenas que o professor saiba o idioma para repassar aos alunos, o que eles vão ensinar está além disso.

De acordo com o que poderíamos denominar “a sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. (GARCIA, 2010).

Considera-se esta afirmação dentro do projeto, pois ele possui um público específico, no qual os temas estão diretamente ligados a eles e a qualquer momento podem se sentir mal ao falar de certo assunto, o que requer cuidado e delicadeza ao tratar dos temas em sala. Para isso, as reuniões gerais e pedagógicas existentes no Guamá Bilíngue, contam com relatos dos voluntários que já estão há mais tempo, para repassar suas experiências de sala sobre os alunos e os temas abordados, para que todos tenham conhecimento de alguns acontecimentos típicos das aulas do projeto, por exemplo: algum aluno se sentir constrangido por algum assunto discutido, um comentário de um colega de classe, não ter muitos colegas e se sentir excluído, problemas na família que afetam sua aprendizagem, entre outros.

## **PREPARAÇÃO DOCENTE**

A função do professor-voluntário que atua nas aulas do Guamá Bilingue não está apenas em ter que praticar o ensino da língua espanhola, mas também fazer com que sejam professores capacitados para discutir temas que geralmente fogem da realidade da maioria das aulas de língua estrangeira (gramática e cultura). Buscam mostrar caminhos éticos para os jovens que, algumas vezes, se encontram sem esperanças para um futuro melhor, o que se baseia em Moita Lopes (2012) “o que se deseja como professor (a) de línguas é o engajamento do aluno no discurso com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano”.

De concordando com Moita Lopes (2012), ao ensinar línguas é possível a abordagem de qualquer tema. Por este motivo, a metodologia de ensino adotada pelo Guamá Bilingue, envolvendo o espanhol e os debates referentes aos problemas sociais. Sabendo que “por que a natureza da sala de aula de línguas, que visa, em última análise, ao exercício da palavra, possibilita que se trate de qualquer tema.” (MOITA LOPES, 2012).

O que facilita seu aprendizado, pois como faz parte do cotidiano deles, os jovens podem compreender melhor o assunto, exercitando sua oralidade na língua espanhola ao tentar comentar sobre o assunto debatido, em que sempre possuem um exemplo a compartilhar seja deles mesmos, de algum conhecido ou que ouviu falar. Baseando-nos em Moita Lopes, “só nos envolvemos na construção do significado quando aquilo do que falamos, lemos ou escrevemos é relevante ou significativo para nós mesmos” (2012, p.11).

## **O ATO VOLUNTÁRIO DE MANEIRA POSITIVA NA CARREIRA DOCENTE DO ESTUDANTE DE LETRAS-LÍNGUA ESPANHOLA**

De acordo com as observações feitas pela autora deste artigo, discente do segundo semestre do curso de Letras-Língua Espanhola, da Universidade Federal do Pará, integrante do projeto Guamá Bilingue há onze meses, que esteve presente nas aulas do projeto no polo do bairro de Icoaraci, nas aulas em que como voluntária do projeto, pôde analisar alguns dos diversos comportamentos que os alunos têm em sala de aula, pôde analisar também a

forma que pensam referente às suas realidades e dos problemas sociais tão presentes em suas vidas.

No início da aula, quando é apresentado o tema que será trabalhado, após a leitura do assunto, o professor começa a questionar aquele problema e solicita as demais opiniões, assim sendo, desenvolvendo na aula o debate do tema que está sendo tratado, o que sempre ocorre em todas as aulas, pois em cada unidade do material se trabalha um tema diferente relacionado à cidadania, os alunos relatam algumas vivências como, exemplo, do assunto discutido, e são alguns deles: agressão dentro da família, bullying que sofrem ou sofreram na escola e até mesmo casa, problemas com alcoolismo na adolescência ou com um membro familiar, entre outros que são relatados pelos próprios alunos.

Estar presente nessas aulas, por um primeiro momento, deixaram-na de certa forma assustada por se imaginar naquele instante sendo a professora deles para ensinar, ouvir, aconselhar e ajudá-los. E estar na posição de observadora daquela aula a fizeram justamente ver como funciona o projeto e uma das situações que um professor está sujeito a passar em um dia qualquer, em qualquer escola, seja ela privada ou pública e, até mesmo, em qualquer série e ano. Lidar com o que foge da normalidade do ensino de uma língua estrangeira: gramática e cultura da língua espanhola; e passar a trabalhar os problemas sociais que geram polêmicas e questionamentos. Em continuidade a outras experiências de observação, pôde ver a maneira que o professor se comportava diante aos relatos, as perguntas que faziam e muitas vezes a um desabafo do aluno, e como esse professor os aconselhava e os ajudava a desconstruir alguns pensamentos de preconceito, discriminação e pensamentos que afetavam sua autoestima, etc.

## **ENSINANDO E APRENDENDO A ENSINAR**

Como a maioria dos integrantes do projeto ainda são graduandos, eles exercitam o que aprendem na teoria e eles veem o que pode ser aplicado na prática, o que funciona e o que não funciona com alguns alunos, desta forma

vão criando e/ou aprimorando seus métodos de ensino, com o objetivo de valorizar o voluntariado que exerce. Pois:

Sobre o valor da experiência no ensino e na formação do professorado, Dewey, em 1938, defendia a necessidade de desenvolver uma Teoria da Experiência, visto que, já naquela época, reconhecia que experiência não é sinônimo de formação. Nesse sentido, explicava que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem inclusive da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (GARCIA, 2010).

Sendo assim, a responsabilidade do voluntário- observador dentro do projeto não está em apenas quantas vezes ele participa de alguma aula, mas sim, o que ele aprende com aqueles momentos, se está fazendo diferença em sua formação e se está lhe preparando para atuar como um professor futuramente. Tomando a afirmação:

Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em consideração dois aspectos básicos: um aspecto imediato, que se refere a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos: o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores. Esse reconhecimento implícito do valor que a prática – a experiência – possui para a formação inicial docente vem contrastar com a primazia explícita do que denominaríamos “conhecimento proposicional”. (GARCIA, 2010).

Inicialmente, a experiência em ser voluntário-observador foi agradável até o momento em que não houve nenhum questionamento, nenhum debate e crítica sobre a sociedade em geral, logo após, quando os alunos começaram a expor seus pensamentos sobre o problema abordado, houve um desconforto pelo impacto dos exemplos de vida deles, o que já não era tão agradável pelo fato de aquele momento estar sendo algo novo na linha de conhecimento da autora deste artigo, mas consciente de que era preciso passar por aquilo e que futuramente poderia ser ela ao estar explicando sobre aqueles temas. Referente ao outro aspecto da citação acima, a experiência acarretou novos conhecimentos que em uma sala de aula ainda não foram postos em práticas, mas que já fizeram uma grande diferença a nível pessoal.

## CONCLUSÃO

A autora deste artigo fez uma auto avaliação e percebeu uma evolução nos seus pensamentos e conhecimentos referentes à carreira docente e, que apesar do pouco tempo dentro do projeto, adquiriu experiências que a fizeram refletir sobre o que é ser professor e a importância de saber conversar sobre temas que afetam os jovens, saber que uma palavra de incentivo pode fazer total diferença na vida dos jovens que, não somente, mas principalmente, os que vivem em bairros perigosos na periferia, no qual muitas vezes possuem baixa estimativa de realização profissional, seja ela adquirida por ele mesmo (aluno), por influência da família ou pela realidade social em que se encontra.

Dessa forma, o projeto Guamá Bilíngue, tem contribuído de maneira significativa na formação como professora, ser um voluntário-observador, a faz compreender o sentido de ensinar alguém, ensinar além de uma gramática ou cultura do espanhol, mas poder ensinar também sobre a vida, os valores de um cidadão de bem, que talvez estejam esquecidos pelos jovens que vivem em uma realidade cercada de violência e maus hábitos.

O que se espera ainda como graduanda, ao continuar nesse projeto, é ser preparada cada vez mais para ser uma boa profissional da área da educação, fazer a diferença para os jovens que precisam de incentivos para um futuro melhor e ser capacitada para ensinar a língua espanhola a qualquer público.

## REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. **O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência**. Formação Docente, vol. 2, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>, Acessado em 18 de Ago. de 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguagem e Escola na Construção de quem somos**. 2012. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. Campinas – SP: Pontes Editores, 2012.



BRITO, Douglas Lima de. **Lo Social en las Clases de Guamá Bilingüe**. VIII Encuentro Internacional de Letras: Foz do Iguaçu, 2014.

WIKTIONARY. 2017. Disponível em:

<<https://pt.wiktionary.org/wiki/volunt%C3%A1rio>> Acessado em: 19 de set de 2017.

## **PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO PROJETO *GUAMÁ BILÍNGUE* EM ICOARACI**

**Autora:** Eulene de Carvalho da Mata (UFPA - Belém)<sup>102</sup>

**Orientador (a):** Profa. Esp. Daniele Mendonça de Paula Chaves (UFPA Castanhal)<sup>103</sup>

### **Resumo:**

Este trabalho tem o objetivo fazer um relato de experiência de propostas metodológicas para o ensino de língua espanhola que foram utilizadas com um grupo de adolescentes no projeto *Guamá Bilingüe*, polo distrito de Icoaraci (Belém - PA). Este projeto de pesquisa e extensão que teve seu início no ano de 2010 utiliza a língua espanhola para o resgate social de adolescentes com idades entre 15 a 18 anos em risco social, que moram em bairros periféricos de Belém. Esses adolescentes são estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do município de Belém. O projeto é subsidiado pela Pró – Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Pará, por meio do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM). Durante o período de sete meses, os alunos foram estimulados a aprendizagem do espanhol, através de metodologias que versavam entre canções, roda de conversa, dinâmicas e teatro do oprimido. Estas propostas metodológicas buscaram a formação crítica e cidadã, o letramento crítico e o desenvolvimento de quatro habilidades (leitura, escrita, audição e oralidade) para aprendizagem dos alunos em língua espanhola. Neste sentido, o livro do projeto *Guamá Bilingüe* composto por 10 unidades foi importante, pois em cada unidade aborda temas que levam a reflexão e foi uma ferramenta fundamental na formação cidadã dos alunos. Assim, compreendemos o letramento crítico (Baptista, 2010) como uma abordagem onde os alunos através da leitura crítica e reflexiva possam entender e interpretar a realidade que estão expostos, questionando-a e problematizando-a. Logo, muito importante dialogar com autores como: Baptista (2010); Callegari (2004,2008); Moleiro (2011) e suas contribuições referentes às metodologias para aprendizagem da língua espanhola. Apoiamo-nos em estudos de Moleiro (2011) que assenta a metodologia de ensino/aprendizagem no princípio do Paradigma Comunicativo, ou seja, a autenticidade nas atividades satisfazendo as necessidades dos

---

<sup>102</sup>Graduanda de Letras Hab. Em Língua espanhola da Universidade Federal do Pará. E-mail: [leneemata16@gmail.com](mailto:leneemata16@gmail.com)

<sup>103</sup> Professora Substituta de Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará-Campus Castanhal. E-mail: [danichaves\\_8@yahoo.com.br](mailto:danichaves_8@yahoo.com.br)

alunos e principalmente atribuindo um papel de agente social. Sendo assim, acreditamos ser bastante relevante compreender exemplos de metodologias para serem utilizadas por professores de espanhol em suas aulas, que possam contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos. O professor deve ser o agente motivador mostrando aos alunos o uso efetivo, não apenas as explicações teóricas. Por fim, o projeto *Guamá Bilingüe* fez uso de várias metodologias diversificando as aulas de língua espanhola, promovendo o processo de aprendizagem dos alunos que viviam em vulnerabilidade social, isso contribuiu com o desenvolvimento desses jovens para além da sala de aula e do processo de aprendizagem da língua espanhola.

**Palavras-chave:** Metodologia; Língua espanhola; Guamá Bilingüe.

## **Introdução**

Este trabalho aborda propostas metodológicas para o ensino da língua espanhola que foram utilizadas no projeto de pesquisa, ensino e extensão *Guamá Bilingüe* no distrito de Icoaraci no município de Belém, Estado do Pará, com um grupo de jovens em idades entre 15 a 18 anos. O projeto consiste no resgate social de adolescentes em risco social, que moram em bairros periféricos de Belém.

As propostas metodológicas utilizadas no projeto, comumente, versaram entre canções, roda de conversa, dinâmicas e o teatro do oprimido. Logo, se torna bastante relevante refletir sobre qual o papel do professor frente ao desafio de escolher a metodologia para abordar nas aulas de espanhol? E, diante do contexto apresentado pelo projeto *Guamá Bilingüe*, de que forma metodologias voltadas para o Paradigma Comunicativo em consonância com as práticas da teoria do Letramento Crítico auxiliam na aprendizagem da língua espanhola do público alvo?

Com relação às metodologias direcionadas ao ensino da língua espanhola neste estudo dialogamos com Baptista (2010, p. 135-136) que aborda o enfoque das metodologias serem voltadas para dialógica e serem menos ditadora. A respeito do Letramento Crítico, o referido autor compreende que para a aprendizagem dos alunos, os mesmos devem realizar leitura crítica e reflexiva do que estão aprendendo para questionar e problematizar a realidade que estão expostos.

Para tanto, a metodologia adotada nesse trabalho será uma revisão bibliográfica, dos principais estudos referentes à metodologia de ensino do

espanhol e do Letramento Crítico, a fim de analisar, compreender e registrar as práticas metodológicas desenvolvidas dentro do projeto *Guamá Bilingue* que direcionam para uma atuação mais crítica e reflexiva do aluno e professor.

Para Moleiro (2011, p. 71) o ensino de outro idioma deve abranger a metodologia de ensino/aprendizagem no princípio do Paradigma Comunicativo, onde a comunicação é a base para aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o professor deve propor atividades criativas e autênticas buscando satisfazer a necessidade do aluno. Nessa metodologia o aluno tem um papel bem importante que é de agente social.

Para Callegari (2004; 2008) se torna importante o professor trabalhar em sala de aula a motivação dos alunos para aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, para que o professor possa trabalhar em sala de aula metodologias de ensino no enfoque comunicativo o mesmo deve ter o domínio do idioma que está ensinando.

Acreditamos que um estudo das ações metodológicas desenvolvidas no projeto possa orientar profissionais das línguas estrangeiras em sua prática docente em sala de aula, e através delas consigam desenvolver em seus alunos a formação crítica, cidadã e as quatro habilidades (leitura, escrita, audição e oralidade) da língua espanhola. Sensibilizando assim esses jovens através da aprendizagem do espanhol e a agir de forma autônoma, interagindo com o meio ao qual estão inseridos.

### **Metodologias de ensino do Espanhol**

Com a globalização o estudo de uma língua estrangeira se torna fundamental. Este capítulo vai abordar metodologias para o ensino do espanhol. Logo, se torna necessário entender quais metodologias o professor poderá optar quando estiver ministrando classes de espanhol. Sendo assim, as metodologias poderão ser: Tradicional, Direta, Áudio oral ou Áudio Lingual, Audiovisual, Comunicativa e de Tarefas, cada uma tem as suas especificidades para o aprendizado da língua espanhola.

Na metodologia tradicional segundo Jalil e Procailo(2009) o enfoque ocorre na tradução, além da versão de textos literários. Fundamentalmente a gramática é à base dessa metodologia, além do professor ser o transmissor

dos estudos. O aluno aprende através de muitos exercícios com base na memorização e/ou substituição.

Com relação à metodologia direta se torna necessário a comunicação na língua alvo. Além disso, o professor deve trabalhar com temas centrais introduzidos por gravuras para o melhor entendimento e aprendizagem do aluno. Como afirma (Leffa, 1988, p.6):

O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua"

A metodologia áudio oral ou áudio lingual envolve a questão do estímulo e resposta para que o aluno aprenda a língua. Neste sentido, as habilidades orais (ouvir e falar) são trabalhadas em sala de aula direcionadas a diálogos em diferentes situações, buscando que o aluno pronuncie corretamente as palavras, prestando atenção no ritmo e entonação das mesmas. Segundo (Francisco, 2007, p.18) a metodologia áudio oral ou áudio lingual:

(...) teve como amparo da psicologia o behaviorismo que defende que a aprendizagem é um comportamento observável, resultado de condicionamento, ou seja, de estímulo e resposta. São utilizados condicionantes e reforçadores arbitrários como: reconhecimento do mestre e dos colegas, prêmios, notas, elogios associados a outros mais distantes como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a possibilidade de ascensão social, etc. Essa abordagem consiste em uma combinação e planejamento de condições externas que levam os estudantes a aprender, sendo de responsabilidade de o professor assegurar a aquisição do conhecimento. No método Audiolingual a língua passa a ser vista como um conjunto de regras a serem memorizadas.

Com a chegada da metodologia Áudio visual, a mesma possuía como principal característica a utilização da imagem e som simultaneamente ambos impulsionando na aprendizagem da língua estrangeira.

O recurso à passagem de um pequeno vídeo ou até ao visionamento de um filme na íntegra é enriquecedor, porque os alunos podem ver a língua em ação, em uso. Para além de a ouvirem podem também a ver através das expressões, dos gestos, da entoação, das expressões faciais representados

pelas personagens. Os alunos podem também desenvolver uma consciência cultural através do visionamento de vídeos, pois podem ver retratados aspectos socioculturais, políticos e históricos que muitas vezes não são transmitidos pelos manuais escolares (FERREIRA, 2011, p. 5).

O aluno na metodologia comunicativa tem um papel bastante importante que é de agente social desenvolvendo sua aprendizagem através da comunicação, para isso acontecer o professor deve modificar suas práticas.

Esta metodologia sublinha ainda a aprendizagem orientada para a ação, na qual o professor deve propor atividades interessantes, autênticas e variadas que satisfaçam as necessidades dos alunos e, acima de tudo, que atribuam ao estudante um papel ativo e dinâmico, como “agente social” que é. Sendo o aluno, e já não o professor — como se verificava nos métodos tradicionais — o centro da aprendizagem, a perspectiva comunicativa implica uma mudança de papéis — e de mentalidades — dos atores na sala de aula (MOLEIRO, 2011, p.71)

Além desses aspectos acima elencados em relação à metodologia comunicativa. Ela deve abranger aspectos sociolinguísticos, gramaticais e culturais estimulando o aprendizado do aluno em uma língua estrangeira interagindo através da comunicação.

A abordagem comunicativa advoga que os que aprendem uma LE devem ser competentes a nível da comunicação, atividade que mobiliza todos os saberes parciais de níveis inferiores (cultural, sociolinguístico, gramatical, ...). Este modelo defende, assim, que o aluno seja capaz de se expressar quotidianamente nas mais diversas situações, ou seja, que use a língua para interagir socialmente. Para tal, é fundamental possuir as competências essenciais para realizar essa ação (TAVARES, 2014, p.15-16).

A metodologia de tarefas se torna uma intermediação da abordagem comunicativa, abrangendo outras características como: aprendizagem cooperativa com atividades em grupo ou em pares buscando o desenvolvimento na língua estrangeira e, além disso, a interação entre os colegas.

A abordagem da língua mediante tarefas supõe uma proposta mais para levar à aula um ensino comunicativo da língua, com base na articulação e sequenciação de atividades ou tarefas em aula (ainda que este princípio de tarefa já estivesse presente no ensino comunicativo da língua, na abordagem por

tarefas torna-se mais definido e claro) tendo, agora, em vista a execução de um produto final para a unidade. Este produto, por sua vez, atua como eixo de toda a unidade. (RAFAEL, 2014, p.23)

Por fim, percebemos que cada metodologia que foi abordada acima possui sua característica própria, o professor de língua estrangeira no seu dia a dia em sala de aula poderá optar pela metodologia que melhor respeite a aprendizagem dos seus educandos e que venha a fortalecer o desenvolvimento linguístico, autônomo, comunicativo, cultural de seus alunos.

### **Metodologia Comunicativa, Áudio visual e de Tarefas**

No projeto *Guamá Bilingue* que ocorreu no polo de Icoaraci às metodologias utilizadas para o ensino do espanhol foram: comunicativa, áudio visual e de tarefas. Neste sentido, buscamos através dessas metodologias o desenvolvimento crítico, social, de leitura, escrita audição e oralidade em relação à língua espanhola.

Compreendemos ser fundamental a comunicação na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois a questão do dialogar possibilita e amplia a visão do aluno em relação à língua estudada. Efetivamente, através de um tema proposto ou de um assunto ocorrerá a interação dialógica entre os alunos em sala de aula. Então, afirma (Cabo, 2010, p.30):

Para o enfoque comunicativo, no processo de aprendizagem, é fundamental que o aprendente comunique, na medida do possível, com os recursos disponíveis, estude os elementos linguísticos necessários para atingir a competência comunicativa e os pratique se for necessário; a sua aprendizagem é motivada pelas suas necessidades concretas e reais de aquisição de linguagem.

Além disso, a metodologia áudio visual junto com outras metodologias foram utilizadas para explicação dos conteúdos abordados no livro do projeto *Guamá Bilingue* no período de 7 meses referente ao projeto em Icoaraci. Logo, utilizamos vídeos com filmes, entrevistas, canções, e áudios com músicas.

Com vistas a atingir o domínio prático da língua, visando à comunicação, a abordagem põe em foco a compreensão, que deve sempre preceder a produção. As quatro habilidades são abordadas, mas a prioridade, como na abordagem áudio-oral, é

do oral sobre o escrito (...) O professor, por sua vez, serve como modelo linguístico e deve conduzir os alunos a ultrapassarem os hábitos de sua língua materna. Deve agir como um “animador”, preocupado em favorecer a expressão espontânea dos aprendizes e estimular sua criatividade (BIASOTTO, 2014, p.5)

Foram utilizadas dentro do projeto tarefas envolvendo gramática, interpretação de texto e a oralidade na língua espanhola através de canções, diálogos e leituras dos textos do livro do projeto *Guamá Bilingüe*. Logo, entendemos que a utilização da metodologia por tarefas requer muito mais que essas atividades acima elencadas. E como afirma Santos (2013, p.69).

De maneira abrangente, o Ensino Baseado em Tarefas (EBT) constitui-se numa abordagem que envolve os alunos na aprendizagem por meio de um processo, realizado através de tarefas, o qual cria melhores situações para ativar a aquisição da língua na promoção da aprendizagem. Salientamos que ao falar do EBT, estamos perante uma abordagem baseada em reflexões e ideias advindas das teorias de aquisição de uma segunda língua e de estudos empíricos sobre as exigências da aprendizagem de línguas estrangeiras da sociedade atual.

Portanto, durante a produção das aulas para o projeto *Guamá Bilingüe* mesclamos as metodologias: comunicativa, áudio visual e de tarefas, pois compreendemos que a aprendizagem de uma língua requer que o educador não se fixe em apenas uma metodologia quando ensinar uma língua estrangeira. E para que o professor tenha esse entendimento o diálogo com os alunos em sala de aula é fundamental para perceber a forma como os mesmos estão aprendendo a língua e suas dificuldades na aprendizagem. Neste sentido, buscamos com essas três metodologias possibilitar aos alunos do projeto *Guamá Bilingüe* em Icoaraci a aprendizagem de uma língua estrangeira e também a formação, crítico, social, autônomo e fundamentalmente a leitura, escrita, audição e oralidade na língua espanhola.

## **Metodologia**

O estudo possui abordagem qualitativa e tem como modalidade a revisão bibliográfica pautada em alguns dos principais teóricos que abordam propostas metodológicas voltadas para o ensino do espanhol. Além disso, realizamos conexões na metodologia de Augusto Boal chamada teatro do oprimido, mais especificamente no teatro invisível.

Com relação à revisão bibliográfica através da leitura de artigos, dissertações e teses, auxiliaram na compreensão a respeito do estudo sobre propostas metodológicas para o espanhol. Logo, Godoy (1995, p. 21) opina favorável a pesquisa documental.

(...) acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados.

Além disso, utilizamos o teatro invisível que para (Boal, 1991, p.167) significa:

O teatro invisível deve “explodir” em um determinado local de grande afluência de pessoas. Todas as pessoas próximas devem ser envolvidas pela explosão, e os efeitos desta muitas vezes perduram até depois de muito tempo de terminada a cena.

O teatro invisível foi desenvolvido numa proposta de aula do projeto *Guamá Bilingue* em Icoaraci, que tinha como tema “A violência de gênero”. Essa atividade vai ser bem mais explicada no tópico seguinte referente às propostas didáticas realizadas no projeto.

O teatro do oprimido é uma metodologia desenvolvida por Augusto Boal no sentido de que as pessoas reflitam temas do seu cotidiano problematizando, questionando e buscando solução para as adversidades no meio à qual estão inseridas.

Na prática, isso significa uma mistura de exercícios, jogos e técnicas teatrais que proporcionam a interatividade entre público e espectador dentro da peça, provoca o questionamento, visando a melhor compreensão dos problemas sociais e a procura de alternativas para melhorá-los constituindo-se em uma alternativa para a educação e promoção da participação popular (...) Suas vertentes : pedagógica, social, cultural, política e terapêutica se propõem a transformar o espectador (plateia) em protagonista da ação dramática (sujeito criador e transformador) estimulando-o a refletir sobre o passado, transformar a realidade no presente e inventar o futuro (TEIXEIRA, 2007, p.93-94)



Sendo assim, as metodologias utilizadas no projeto foram positivamente desenvolvidas e grande aliadas na construção do conhecimento tanto do professor quanto dos alunos do projeto. Essa afirmativa se confirma nos relatórios das propostas didáticas de cada aula, que foram desenvolvidos e que vamos abordar no tópico seguinte.

### Propostas didáticas

#### Plano de Aula 1

Neste capítulo vamos apresentar duas propostas didáticas que foram realizadas no projeto

<b>NIVEL</b>	BÁSICO ( A1)	<b>TIEMPO</b>	3h
<b>OBJETIVO COMUNICATIVO</b>	LEITURA/ INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E MÚSICA EXPRESSAR OPINIÕES		
<b>OBJETIVO SOCIOCULTURAL</b>	DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL ATRAVÉS DO TEXTO “QUÉ SE ENTIENDE POR VIOLENCIA BASADA EN EL GÉNERO”, MÚSICA TU SIN MI (DREAD MAR I) E TEATRO DO OPRIMIDO AUGUSTO BOAL ( TEATRO INVISÍVEL )		
<b>OBJETIVO LINGÜÍSTICO</b>	VERBO NO PRÉTERITO PERFEITO E VERBOS NO PASSADO		

#### PREPARAÇÃO

- Apresentação oral
- **Material** → 3 folhas de trabalho

#### 1.Aula

#### 1. ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS (40 minutos)

- **Objetivo** → Desenvolver o conhecimento sobre verbo no “pretérito perfeito” e verbos no passado, através de exercícios contidos no material do projeto .  
Formação de duplas para oralidade dos diálogos correspondentes ao verbo no

passado

- **Premissa** → “O que é verbo no pretérito perfeito? O que são verbos no passado?”

## 2. Adição e leitura da canção Tu sin mi (Dread Mar I) ( 60 minutos)

- **Objetivo** → Realizar 3 leituras da canção Tu sin mi , sendo a primeira pelo professor, a segunda professor e aluno e a terceira cada aluno faz a leitura de uma frase da música. Em seguida, solicitar que os alunos sublinhem na música os verbos no passado. Ao fim, todos cantarão a música.

## 3. Teatro invisível ( Qué se entiende por violência basada em el gênero” (20 minutos)

- **Objetivo** → Observar se os alunos compreendem qual vai ser o assunto da aula. Através da dinâmica do teatro invisível.

- **Dinâmica** → Teatro invisível realizado pelo professor do assunto “**Qué se entiende por violência basada em el gênero**” Personagens: **José e Maria**.

## 4. Problematização do tema “Qué se entiende por violência basada em el gênero” (60 minutos)

- **Objetivo** → Realizar a leitura do texto “ **Qué se entiende por violência basada em el gênero**”, sendo a primeira pelo professor, a segunda professor e aluno e a terceira cada aluno faz a leitura de uma frase do texto. Além de perguntar aos alunos que palavras não conheciam no texto. Em seguida, iniciar as discussões referente ao tema da aula “**Qué se entiende por violência basada em el gênero**”.

## Plano de Aula 2

<b>NIVEL</b>	BÁSICO ( A1)	<b>TIEMPO</b>	3h
<b>OBJETIVO COMUNICATIVO</b>	LEITURA/ INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E MÚSICA EXPRESSAR OPINIÕES ATIVIDADE DO CARTAZ MULHER E HOMEM		
<b>OBJETIVO SOCIOCULTURAL</b>	DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL ATRAVÉS DO TEXTO “QUÉ ES UNA		

	EDUCACIÓN SEXISTA”, MÚSICA NO ME PEGUES (JOSENI) ATIVIDADE DO CARTAZ MULHER E HOMEM
<b>OBJETIVO LINGÜÍSTICO</b>	VERBO: FUTURO SIMPLES

## PREPARAÇÃO

- Apresentação oral
- **Material** → 3 folhas de trabalho

### 1. Aula

#### 1. ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS (20 minutos)

- **Objetivo** → Desenvolver o conhecimento sobre o tema “Qué es una educación sexista” através da letra e audição da música “No me pegues (Josenid)”

#### 2. Audição, leitura e problematização da canção No me pegues (Josenid) (60 minutos)

- **Objetivo** → Realizar audição da música No me pegues (Josenid) e leitura da letra da música em 3 momentos, sendo a primeira leitura realizada pelo professor, a segunda professor e aluno e a terceira cada aluno faz a leitura de uma frase da música. Em seguida, indagar aos alunos do que trata a canção.

#### 3. Verbo no Futuro Simples (40 minutos)

- **Objetivo** → Explicar o verbo no futuro simples e realização do exercício contido no material do projeto.

#### 4. Problematização do texto “Qué es una educación sexista” (60 minutos)

- **Objetivo** → Realizar a leitura do texto “ **Qué es una educación sexista**”, sendo a primeira pelo professor, a segunda professor e aluno e a terceira cada aluno faz a leitura de uma frase do texto. Além de perguntar aos alunos que entenderam do texto. Por fim, iniciar as discussões referentes palavras não conheciam no texto. Em seguida, iniciar as discussões problematizando o tema “Qué es una educación sexista”.

### 5. Atividade do cartaz mulher e homem (60 minutos)

- **Objetivo** → Dividir em dois grupos a turma, um representando o homem e o outro a mulher. Utilizar cartolina para que cada grupo possa desenvolver imagens e escrita sobre as características relativas ao homem e a mulher. Apresentação dos cartazes e problematização das características da mulher e do homem.

### 6. DEVER

- **Objetivo** → Solicitar que os alunos façam o exercício de futuro simples e atividades sobre profissões, ambas contidas no material do projeto.

### Resultados

No total foram dez aulas ministradas no projeto *Guamá Bilingüe* Icoaraci, desenvolvidas a partir do livro didático do projeto, que contém 10 unidades, todas escritas em espanhol, que abrange gramática, cultura, interpretação de textos com temas sociais e voltados para as discussões e reflexões dos alunos e aprendizagem da língua espanhola.

Na oitava aula com o tema: **Qué se entiende por violencia basada em el género**. Os alunos conseguiram desenvolver as atividades referentes ao “verbo no pretérito perfecto e verbos no passado, contidos no material do projeto”. Utilizando a letra da música *Tu sin mi* ( *Dread mar I* ) foram abordados conhecimentos sobre os verbos no passado, solicitando aos alunos marcar a estrutura de verbos no passado, que estavam presentes na música. Essa atividade os alunos realizaram muito bem e poucos sentiram dificuldade. A oralidade da música “*Tu sin mi*” foi um momento lindo nesta aula, pois os alunos faziam a leitura da música, de repente estavam tão conectados com a música que o desenvolvimento oral na língua espanhola estava acontecendo

fluentemente, foi emocionante observar que os alunos estavam cantando muito bem em espanhol. Com relação à apresentação do teatro invisível de Augusto Boal sem que os alunos soubessem que o tema do teatro invisível estava relacionado ao tema da aula “Qué se entiende por violencia basada em el género” depois da apresentação do teatro percebemos que os alunos estavam emocionados com a cena que visualizaram referente a violência de gênero e depois disso tanto a leitura do texto “**Qué se entiende por violencia basada em el género**” a discussão do texto foi bem importante, pois os alunos conseguiram abordar várias problemáticas como: lei Maria da Penha, novela Mulheres Apaixonadas, delegacia da mulher, leis mais rígidas e violência contra o homem.

Na nona aula com o tema: “**¿Qué es una educación sexista?**” através da audição e leitura da música “No me pegues” os alunos conseguiram identificar qual seria o assunto abordado pela aula, ou seja, a violência doméstica. Com a explicação do verbo no “futuro simple” os alunos conseguiram resolver a atividade do dialogo contido no material do projeto. Com a leitura do texto “**¿Qué es una educación sexista?**” Foram realizadas discussões sobre o texto, na sequência a realização da atividade do cartaz com características da mulher e do homem. Nessa atividade observamos que os alunos participaram ativamente no desenvolvimento do cartaz. Na apresentação para turma os grupos usaram muitos argumentos para defender o seu grupo. Uma característica importante cada equipe nomeou seu grupo. Depois da apresentação dos grupos muitas problemáticas foram surgindo como: boneca *baby alive*, homem sem emprego, futebol, (brinco, batom, salto alto, panela e vassoura), perseverança, Simone de Beauvoir, machismo.

Buscamos em todas as propostas didáticas motivar os alunos, também proporcionar a ludicidade através de dinâmicas ocorridas na maioria das aulas. Também atividades em grupo e individual que buscassem o desenvolvimento crítico dos alunos. Além disso, as utilizações de recursos didáticos favoreceram consideravelmente na aprendizagem dos alunos e respectivamente do professor, pois através dos recursos como filmes e músicas percebíamos que os alunos ficavam bem interessados em aprender a língua espanhola. Nas atividades de gramática contida no livro do projeto sempre dialogávamos com

os alunos e buscávamos explicar utilizando slides e interagíamos bastante proporcionando a aprendizagem dos assuntos ministrados. Por fim, as discussões referentes aos temas das aulas foram bem importantes, pois percebíamos nos alunos o desenvolvimento crítico de suas opiniões. Nas atividades de construção e leitura de textos e exercícios o professor sempre estava pronto a tirar possíveis dúvidas dos alunos.

## **Conclusão**

Depois de tudo que foi elencado, buscamos através desse trabalho entender qual o papel do professor frente ao desafio de escolher a metodologia para abordar nas aulas de espanhol? Percebemos que é um papel importante e bem difícil, pois o professor deve buscar dialogar com os alunos e não ter uma postura autoritária frente à aprendizagem, pois o conhecimento se torna vivo quando compartilhado. Pensando por esse lado, o professor que se apropria de metodologias voltadas para o diálogo, autonomia, desenvolvimento crítico, utilização de novos recursos para suas aulas, ou seja, músicas, filmes ou outro recurso, perceberá que seus alunos começaram a se interessar mais pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Aulas monótonas sem participação dos alunos, baseadas, somente em leituras, o ambiente em classe possivelmente ficará tanto cansativo para o professor e também para o aluno.

Logo, através do contexto do projeto *Guamá Bilingue*, de que forma metodologias voltadas para o Paradigma Comunicativo em consonância com as práticas da teoria do Letramento Crítico auxiliam na aprendizagem da língua espanhola do público alvo? No projeto buscamos utilizar três metodologias que foram: enfoque comunicativo, áudio visual e de tarefas, sendo que todas abrangendo teoria do letramento crítico, pois na aprendizagem de uma língua o nosso objetivo foi trabalhar com textos críticos e voltados para reflexão do aluno, além disso, os conteúdos gramaticais foram desenvolvidos com a utilização de recursos didáticos. Outro ponto significativo e destacável foi o papel do aluno em sala de aula como agente social possibilitando através das discussões, produção de cartaz, oralidade dos textos e músicas, individualmente ou em grupo, estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem na língua espanhola.

## Referências

- BIASOTTO, Milenne. Ensino de língua estrangeira: que caminhos trilhar? **Interletras**, [S.L.], v. 3, n. 19, p. 1-13, jan. 2015. Disponível em: <[www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n19/conteudo/artigos/9.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/9.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2017.
- CABO, Isabel de Lurdes Pereira do. **Metodologia do ensino do espanhol como língua estrangeira: recursos e actividades didácticas**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade da Beira Interior.
- DOS SANTOS, Camila Gonçalves. REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO BASEADO EM TAREFAS COMO APORTE TEÓRICO PARA A METODOLOGIA WEBQUEST. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 62-78, 2013.
- FERREIRA, Ana Maria Martins Rocha. A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras-em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos? 2011.
- FRANCISCO, Eliane Rocha. **A música como um agente facilitador ao aprendizado da língua inglesa**. 2007. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/ElianeFrancisco.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai. 1995.
- JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia. Anais. Paraná. PUCPR**. 2009. p. 774-784.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MOLEIRO, Marta Sofia Rodrigues dos Santos. **A exploração da canção na aula de espanhol como língua estrangeira**. 2011. Tese de Doutorado.
- RAFAEL, Teresa Maria de Oliveira. **O filme como recurso didático na aula de espanhol como língua estrangeira**. 2014. Tese de Doutorado.
- TAVARES, Ana Cristina Bernardes. **A gramática no ensino do espanhol como língua estrangeira a alunos portugueses: uma proposta para o nível A2 (QECR)**. 2014. Tese de Doutorado.
- TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna; ÚCAR, Xavier. **Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido**. Universitat Autònoma de Barcelona, 2008.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA EM MARINGÁ

<sup>104</sup> Ana Paula Guedes (UEM)

<sup>105</sup> Aparecida de Fatima Peres(UEM)

**Resumo:** As pesquisas sobre o ensino de línguas advindas de algumas regiões brasileiras, como Ponta Grossa, Sergipe e Rio de Janeiro (CORREA, 2009; ANDRADE; PEREIRA, 2012; SANTOS, 2015, respectivamente) demonstram os pontos problemáticos de alguns planejamentos de curso, de programas e de ofertas de ensino de línguas devido a inúmeros fatores advindos das decisões de políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil. A manutenção de um curso de habilitação dupla, no caso, Letras Português-Francês e Literaturas Correspondentes da Universidade Estadual de Maringá é resultante das determinações de políticas linguísticas bilaterais, isto é, se, de um lado, as legislações locais, regionais e nacionais viabilizam o ensino da língua francesa, por outro lado, os estímulos dos governos francófonos (especificamente, nessa proposta de comunicação, os governos da França e do Québec) contribuem para a divulgação e a manutenção do ensino do francês em território nacional, além de cooperar para a formação continuada dos professores e inicial ou de aprimoramento dos estudantes dos cursos de licenciatura ou dos cursos de línguas. Para compreendermos esse movimento de políticas linguísticas e observá-lo em um contexto mais próximo de nossa realidade, faremos um resgate das decisões políticas acerca do ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil e destacaremos algumas definições teóricas de Calvet (1996, 2007) e Cooper (1997) e seus desdobramentos pragmáticos na realidade específica da Universidade Estadual de Maringá no curso acima mencionado. Acreditamos que essa reflexão contribui para o entendimento dos planejamentos linguísticos da formação inicial e continuada de professores de línguas.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas, ensino de língua francesa, formação de professores.

### Introdução

As políticas linguísticas são facilmente perceptíveis diante de decisões acerca da língua portuguesa em território nacional (Brasil), como, por exemplo, a revisão, ou a atualização ortográfica ocorrida no Brasil em 2016, de acordo com decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008 (a reforma anterior no Brasil data de 1971, Lei Federal n.º 5.765, de 18 de dezembro de 1971), que objetivou facilitar o intercâmbio cultural e científico entre os países membros da

---

<sup>104</sup> Professora do Departamento de Letras Modernas da UEM, [apguedes@uem.br](mailto:apguedes@uem.br)

<sup>105</sup> Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM, [apfperes@uem.br](mailto:apfperes@uem.br)



Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desta maneira, as publicações em língua portuguesa teriam redução em seus gastos e aumento da divulgação entre os países envolvidos, já que haveria dispensa de revisão ortográfica. Essa é uma amostra bastante simples da relação entre as gestões de situações linguísticas *in vitro x in vivo* (CALVET, 2007): por determinação de um planejamento linguístico comum entre os países de língua portuguesa, determinaram-se novas regras sob o intuito comercial, cultural e político. Neste caso, o planejamento linguístico dos países de língua portuguesa implementou uma política linguística comum em busca de um resultado positivo comum e necessário ao contexto histórico-social argumentado pela necessidade de divulgação da língua e facilitação de seu aprendizado pelos estrangeiros. Tudo isso foi possível e posto em prática por força e determinação de leis que são o instrumento principal do Estado para interferir no domínio linguístico.

O que é certo é que os Estados intervêm frequentemente no domínio linguístico, respondendo a esta pergunta de maneira prática e evitando o debate teórico, mas eles intervêm de fato nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas. Isso ocorre porque as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico. (CALVET, 2007, p.75).

Neste sentido, nas próximas linhas, exporemos alguns planejamentos linguísticos da língua francesa e seus desdobramentos efetivos principalmente para o francês como língua estrangeira, nosso objeto de estudo no momento.

### **Políticas Linguísticas para o ensino de língua francesa**

A França, segundo Calvet (2007), dispõe de dois órgãos para as intervenções no campo da terminologia: a Academia Francesa e a Delegação Geral para a Língua Francesa. Entre os anos de 1973 e 1993, surgiram 48 portarias sobre a terminologia de campos variados. Quanto às leis, sendo a última de 1994, chamada Lei Toubon, circunda em domínios específicos, garantindo a presença obrigatória da língua francesa em congressos (obrigatório para o participante francês), em programas, em publicidades, em

contratos e no ensino. Assim, o Estado efetivou a obrigatoriedade da língua francesa para as atividades sociais. Com relação à ortografia, “os franceses têm uma relação estranha com a ortografia da sua língua: reclamam sempre de suas dificuldades e incoerências, mas, ao mesmo tempo, não permitem que ela seja modificada” (CALVET, 2007, p.95). Desde 1990, o Conselho Superior de Língua Francesa discute uma reformulação ortográfica que foi incluída nos manuais escolares e pelas escolas francesas em 2016. Este breve histórico sobre as legislações francesas revela uma política linguística ativa sobre o uso da língua em seus domínios sociais e econômicos, para cada campo de atividade econômica. Tentou-se determinar as terminologias específicas da língua francesa, evitando-se, durante um longo período, a interferência de outras línguas no vocabulário francês como uma ação de manutenção da cultura e do status da língua nacional. O mesmo se deu nas colônias francesas em que a língua francesa é a língua oficial. Atualmente, segundo o jornal *Le Parisien* (2016), 30 países possuem a língua francesa como oficial – destes, 22 são Africanos. Todos os países francófonos são assistidos pelos órgãos da Delegação Geral para a Língua Francesa com programas e ações sob o intuito da manutenção e da intensificação da língua francesa como instrumento de comunicação e trabalho. Tal empenho também é observado pelas ações das Embaixadas Francesas em territórios de não colônias francesas, como é o caso do Brasil.

Podemos mensurar a presença da língua francesa no Brasil por meio dos dados oficiais de 2016 indicados pela Embaixada Francesa: 200.000 estudantes de língua francesa, 40 Alianças Francesas em estados nacionais, 5 escolas francesas com aproximadamente 2.311 alunos matriculados, 850 empresas francesas que geram cerca de 500.000 empregos.

A Embaixada Francesa é responsável pelo apoio à divulgação da língua francesa em território nacional e, para tal, estimula a organização de instituições brasileiras ligadas à divulgação da língua francesa, formação de professores e estudantes. Assim, em 1954 houve a criação da primeira Associação de Professores de Francês de Minas Gerais – APFMG. Atualmente, existe no Brasil 27 Associações de Professores de Francês, e em 1995 foi criada a Federação Brasileira de Professores de Língua Francesa. As

ações das associações de professores e da federação recebem apoio constante do Serviço de Cooperação a Ações Culturais (SCAC) ligado ao consulado geral da França e à Embaixada Francesa.

Santos (2015) faz um levantamento das políticas linguísticas francesas para a formação de professores de francês como língua estrangeira no Rio de Janeiro:

<b>QUEM?</b>	<b>O QUÊ?</b>	<b>PARA QUEM?</b>	<b>COMO?</b>
FRANÇA	Formação e Programa de Assistentes de Línguas na França (Serviço de Cooperação e Ação Cultural e Centro Internacional de Estudos Pedagógicos)	Estudantes Estrangeiros (dois anos de estudos) em qualquer curso universitário e possuir o nível B1 em língua francesa	Trabalho Temporário de docência na língua materna do estrangeiro na França
	Editoras Francesas	Professores, coordenadores, supervisores e diretores de instituições de ensino de FLE	Cursos e Palestras
	Formação de FLE em Vichy (SCAC e CIEP)	Professores de FLE	Bolsas de formação de duas semanas
	Plano de Profissionalização Anual (Aliança Francesa/RJ)	Professores da Aliança Francesa/RJ	Formação durante 6 meses
	PRO-FLE (CNED)	Professores da Aliança Francesa	Formação contínua a distância durante 4 meses
	Azurlingua: École de Français (Nice-Côte d'Azur)	Licenciandos de FLE da UFF e Professores de FLE	Formação durante 6 meses para licenciandos e de curta duração (até um mês)
RIO DE JANEIRO/BRASIL	Cursos de Especialização (UFF e UERJ)	Estudantes de FLE	Curso de Língua Francesa e Literaturas Francófonas, de Tradução em Língua Francesa e Ensino/Aprendizagem de Língua Francesa
	Programa de Licenciaturas Internacionais	Licenciandos	Mobilidade acadêmica em universidades francesas (até 4 anos)
	Associação de Professores de Francês no Estado	Professores e Estudantes de FLE	Ateliers, formações, congressos, etc.

	do Rio de Janeiro (parcerias com universidades e instituições francófonas)		
--	----------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Santos (2015, p.428-429).

Vimos que as diversas instituições francesas empenham seus esforços para a formação inicial e continuada de professores de francês, ofertando cursos, palestras, programas de mobilidade e exercício da docência. Porém, a mesma pesquisadora cita que os esforços das instituições nacionais não são compatíveis com os esforços franceses, muito pelo contrário, “[...] a falta de interesse dos atores nacionais, tais como o Estado e os governos nas intervenções políticas para a formação do professor de FLE, representa um desprestígio do ensino de língua estrangeira e da prática docente no Rio de Janeiro” (Santos, 2015, p.431).

A mesma situação é constatada pelas pesquisas de Loos e Sant’Ana (2015) com respeito ao ensino de língua francesa na cidade de Ponta Grossa, cidade do Paraná, em que a política Estadual não estimula a ampliação de turmas e a contratação de professores para o ensino de língua francesa, apesar da existência de professores capacitados para o exercício da profissão.

Ressaltamos que, historicamente, a língua francesa integrava os currículos escolares brasileiros como disciplina obrigatória até 1971, quando a publicação da Lei n.º 5.692/71 (GUEDES, 2014) limitou o ensino de língua estrangeira a um acréscimo do ensino de Comunicação e Expressão. Desde então, a língua estrangeira passa a ter menor valor que as demais disciplinas curriculares e retoma o seu valor igualitário frente aos demais componentes curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio somente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. Observemos que, em 1995, já existia a Federação Nacional de Professores de Francês, o que indica que, não obstante a tentativa nacional de desvalorização da língua francesa em território nacional, a França não deixou de investir na formação e no aperfeiçoamento de professores.

## **Políticas Linguísticas para o ensino da língua francesa em Maringá**

Especificamente no Estado do Paraná, com a resolução n.º 3.546/86 de 15 de agosto de 1986, criou-se o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), com o objetivo de valorizar a pluralidade linguística. Atualmente, o CELEM oferece turmas de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano), em caráter extracurricular, para estudantes, professores e funcionários das escolas estaduais e para a comunidade externa de forma gratuita; as aulas são ministradas nas escolas estaduais e os professores são contratados pelo estado. Os cursos têm a duração de dois anos (320 horas) e a possibilidade de mais um ano (160 horas) de aperfeiçoamento. A escolha das línguas a serem ofertadas respeitam as especificidades das demandas regionais.

A língua francesa é ofertada em 28 municípios do Paraná. Em Maringá, ela é ofertada em 3 escolas estaduais, 9 turmas, sendo duas de aprimoramento; a média de inscritos é 20, totalizando 180 estudantes atualmente. Além do CELEM, na cidade, temos a Aliança Francesa, as escolas de línguas particulares e o curso de Letras Português-Francês e Literaturas Correspondentes da Universidade Estadual de Maringá-UEM. A somatória aproximada do número de estudantes de língua francesa abrangendo todas as instituições é de 350, isto é, quase 1% da população maringaense (400 mil habitantes) estuda língua francesa. Tal índice é resultante dos investimentos das instituições francesas na divulgação da língua e da cultura francesa. A Aliança Francesa de Maringá promove eventos, oferece descontos especiais nos seus cursos para os acadêmicos dos cursos da Universidade Estadual de Maringá, especialmente para os alunos do curso de Letras – Português/Francês e Literaturas Correspondentes, e apoia anualmente o Festival Varilux de Cinema Francês, que intensifica as discussões locais sobre a cultura, a civilização e a literatura francesas. O curso de Letras citado, por sua vez, frequentemente recebe apoio do Serviço de Cooperação de Ações Culturais, ligado ao Consulado de São Paulo e à Embaixada Francesa. O evento Jornada de Estudos Franceses, em todas suas edições (de 1993 a

2009), recebeu, de alguma maneira (envio de palestrante, subsídio para hospedagem dos participantes, apoio às publicações), apoio da Embaixada Francesa por meio da Associação dos Professores de Francês do Paraná. O evento tinha em média, por edição, 100 inscritos e visava à formação continuada de professores e à divulgação dos trabalhos científicos dos pesquisadores sobre as diversas áreas de conhecimento da língua francesa. Vários professores do curso da habilitação dupla em língua francesa da UEM e do CELEM já foram contemplados com bolsa de formação continuada na França e no Canadá. Tais bolsas oferecem ao participante curso de 30 dias com todas as despesas locais incluídas. Os cursos são destinados à formação continuada de professores de francês língua estrangeira com discussões didáticas e pedagógicas sobre o ensino da língua francesa. Os temas abordados são abrangentes do universo de ensino de línguas: tecnologias de informação e comunicação, plurilinguismo, francês com objetivos específicos e universitários, didática e metodologia, engenharia pedagógica da formação, dentre outros, de acordo com o centro de formação escolhido para o curso.

Esse rápido levantamento das contribuições da França para a manutenção e divulgação da língua francesa em Maringá mostram o interesse bilateral: do Estado do Paraná pela oferta de recursos físicos e humanos (formação inicial e contratação dos professores) e da França pelo aprimoramento da formação dos profissionais envolvidos e o incentivo às atividades de formação inicial. Vale ressaltar que, nas atividades incentivadas pela França, concentra-se a formação continuada dos professores de língua francesa. Ambos os países, talvez com objetivos específicos diferentes, contribuem para o alcance das metas do ensino de língua estrangeira no Brasil, conforme os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e do Ensino Fundamental:

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão da visão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. (BRASIL, 2000, p.11)

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um

complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p.41)

## **Considerações Finais**

Percebemos que tanto as ações do Brasil como da França são resultantes de uma política linguística. Como sinala BOYER (2010), um Estado designa as escolhas, os objetivos e as orientações sobre a(s) língua(s). O resultado dessas determinações, por sua vez, viabilizados pelos planejamentos linguísticos que nem sempre são mensuráveis (COOPER, 1997). Porém podemos afirmar que, em Maringá, a língua francesa, por meio das ações do Estado pela manutenção do CELEM e pela continuidade da formação de professores pelo curso de Letras da UEM, tem resultados positivos. As atividades da habilitação em francês da UEM possibilitam o acesso aos estudos da língua francesa, principalmente por meio de projetos extensivos à comunidade universitária, a saber: projetos de extensão de leitura em língua francesa ofertados anualmente para os acadêmicos da UEM; oficinas de língua francesa oferecidas pelo Programa de Integração Estudantil (Prointe) (programa institucional que recebe apoio do Estado do Paraná e que atualmente oferece 4 oficinas de língua francesa, com a média de 25 inscritos por turma), extensivas aos acadêmicos da UEM e à comunidade externa, com o objetivo de preparar os participantes acadêmicos ou não para a leitura de textos científicos em língua francesa, fortalecendo seus conhecimentos sobre linguagem. Além, evidentemente, da formação inicial e continuada dos professores de língua francesa que atuam nas escolas particulares e estaduais. O CELEM, como já dito anteriormente, proporciona os cursos de língua francesa para alunos, professores, funcionários das escolas estaduais e para a comunidade externa os estudos da língua durante dois anos e seu aprimoramento por mais um ano. O nosso desejo é pela continuidade dos trabalhos que envolvem a língua francesa na cidade de Maringá, haja vista que as contribuições para a formação geral do indivíduo são muito abrangentes.

Comprovadamente, ao aprender uma língua estrangeira, o sujeito desenvolve habilidades cognitivas específicas, aprimora sua linguagem global. “A aprendizagem de uma nova língua estrangeira também é, para o cérebro humano, a oportunidade de se desembaraçar das rotinas – sem matriz pejorativo – intelectuais e culturais preexistentes.” (MARTINEZ, 2009, p. 26)

Afirmamos o importante papel dos estudos de língua estrangeira para a formação de indivíduos reflexivos, curiosos, capazes de pesquisar fontes de conhecimentos diversos por meio de novas línguas, novas culturas, novas realidades. Esperamos que as políticas linguísticas no Brasil e especialmente no Paraná reconheçam a relevância do ensino de línguas estrangeiras e determinem planejamentos linguísticos profícuos para esse fim.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, K.C.P.; PEREIRA, R. B. A formação de professores de francês – língua estrangeira no estado de Sergipe: perspectivas e Desafios frente à política Pública. In: *Anais do VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*, 2012. Acesso em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_13/PDF/38.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/38.pdf).

BOYER, Henry. Les politiques linguistiques. In : *Mots. Les langages du politique*. n. 94, p. 67-74, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2000.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Prefácio Gilvan Muller de Oliveira; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

COOPER, Robert L. *La planificación Lingüística y el cambio social*. Cambridge : University Press Sucursal en Espana, 1997.

GUEDES, Ana Paula. A produção textual escrita em língua francesa. In: *Estudos Franceses: concepções educacionais, linguísticas e culturais, língua e*



ensino. Ana Paula Guedes e Adalberto de Oliveira Souza (org.), prefácio de Lúcia Peixoto Cherem. Maringá: Eduem, 2014.

LOOS, Janine Patrícia; SANT'ANA, Helga Loos. Parlez-vous français? A língua francesa na Educação Básica Pública em Ponta Grossa (PR). In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 229-248, jan/abr.2015.

MAUSSION, Florian. *Le Français sera la deuxième langue mondiale dans 50 ans*. In : <http://www.leparisien.fr/espace-premium/actu/interactif-le-francais-sera-la-deuxieme-langue-mondiale-dans-50-ans-15-03-2016-5629339.php>. Acesso 18/08/17, 14h45.

SANTOS, Milena Fonseca. Políticas Linguísticas para a formação de professores de francês língua estrangeira no Estado do Rio de Janeiro. In: *Anais do VI SAPPIL*, Estudos da Linguagem, UFF, v. 1, n.1, p. 422-432, 2015.

## **POLÍTICAS DE COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA: UM MOVIMENTO HISTÓRICO DE APAGAMENTO E IMPOSIÇÃO DE LÍNGUAS**

Silvana Aparecida Loch<sup>106</sup>

**Este artigo é parte da pesquisa de mestrado em Educação, o qual tem como objetivo analisar as políticas de colonização linguística no Brasil, do período colonial até a década de 1940. Aqui tratamos das políticas linguísticas organizadas pelos jesuítas, e pelo Marquês de Pombal, no Brasil colônia; a organização da língua no período chamado de pós-independência e a proibição do uso de línguas estrangeiras na Era Vargas. A primeira política linguística foi estabelecida pelos jesuítas ao aprender e gramaticalizar a língua tupi, buscando a conversão dos indígenas. A segunda foi instituída pela Reforma Pombalina, em 1757, em um ato político-jurídico do Diretório dos Índios, fazendo uso de uma lei para imposição da língua do colonizador. No decorrer da história do Brasil, antes e após a Independência, em 1822, constitui-se o discurso da homogeneização da língua brasileira, no intuito de referendar a língua do outro, daquele que vem de fora. Outras formas de colonização linguística são apresentadas pela lexicografia e pela organização dos dicionários, daquilo que se registra e daquilo que não é escolhido e fica silenciado. A chamada Era Vargas (1930-1945), trouxe outras políticas linguísticas com características, mais uma vez, de proibição e imposição. Para os imigrantes italianos, alemães e japoneses, era proibido o uso de suas línguas maternas, as quais ficaram restritas aos círculos familiares. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a qual foi pautada em**

---

<sup>106</sup> Professora da Rede Básica Estadual de Educação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro do Paraná - Unicentro. Email: silvanaloch2003@yahoo.com.br

Carboni e Maestri (2003); Mariani (2003 e 2004); Mattos e Silva (2004a, 2004b, e 2008); Orlandi (2002), entres outros autores. Procuramos realizar nosso trabalho a partir de uma abordagem histórica, olhar a realidade, que neste caso se materializa pela língua, na perspectiva da dialética e da contradição. Percebemos que a heterogeneidade da língua brasileira sofreu várias tentativas de apagamento, mesmo diante de um país multilinguístico, a língua portuguesa foi imposta, desconsiderando as demais línguas indígenas, africanas e dos imigrantes.

Palavras-Chave: **Políticas Educacionais; Políticas de Colonização Linguística; Língua Portuguesa.**

### **Políticas de colonização linguística (1549-1940)**

#### **Erro de Português**

Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido  
O português.  
(Oswald de Andrade)

Uma das formas de colonização do nosso país foi por meio da linguagem, inicialmente adaptando as línguas indígenas aos registros dos jesuítas, formulando gramáticas do tupi, gerando dessa forma a língua geral. Mais tarde, quando uma parte dos jesuítas foi expulsa do Brasil, tivemos oficialmente a política de colonização linguística do Marquês de Pombal, a qual tornou obrigatório o uso da língua portuguesa oriunda dos colonizadores.

Uma língua tratada muitas vezes como homogênea, unitária, que desconsidera toda história de constituição de si mesma, pois, ela é construída a partir das muitas línguas indígenas, africanas, do português de Portugal, do latim ensinado pelos jesuítas, e, mais tarde sofreu a influência dos imigrantes europeus. Entretanto, para a sócio-história da língua portuguesa, ela é

constituída pela diversidade, reconhecer isso, é reconhecer a nossa história de pluralidade.

Compreendemos que escrever sobre a língua é falar de seres humanos, logo, trata-se de um tema político. A língua não está deslocada das políticas, ela é parte constitutiva delas, assim, como as políticas não estão descoladas da língua e das relações sociais em geral (BAGNO, 2009).

A primeira política linguística estabelecida foi pelos jesuítas, chegados aqui em 1549. Aprender e gramaticalizar o tupi da costa, também chamado de língua brasílica e depois de língua geral. Política esta que tinha a finalidade explícita de conversão dos indígenas “[...] para maior glória de Deus, da Companhia de Jesus e do Rei de Portugal” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 73). A segunda foi a política pombalina, estabelecida em meados do século XVIII, a qual tornou o português língua oficial no Brasil e encerrou de vez a possibilidade de uma base linguística indígena.

O português europeu que veio para o Brasil também possuía variedades linguísticas, com “diferenças dialetais geográficas e também haveria diferenças sociais nas variantes aqui chegadas” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 74), uma vez que o letramento começou a ser difundido em Portugal, no século XVI, ou seja, no início da colonização do Brasil. Por isso, a língua portuguesa se constituiu no Brasil pela diversidade e convive com ela até os dias de hoje, mesmo que isso seja muitas vezes negado, tentando passar a imagem de língua unitária ou homogênea. Havia situações bilíngues (português/língua geral) ou multilíngues (português/língua geral/línguas indígenas e/ou língua africanas) (MATTOS E SILVA, 2004a).

Mariani (2004, p, 28), explicita que a,

Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelos menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas—chamada de língua colonizadora—visa impor—se sobre a (s) outra (s), colonizada (s) (MARIANI, 2004, p. 28).

Tão importante quanto impor a própria língua, foi também aprender a língua do colonizado, seja de forma oral ou escrita, como fizeram os jesuítas no

Brasil, pois, com o acordo da Coroa e da Igreja, um explorava para o outro catequizar, o outro catequizava para bem explorar.

Esse objetivo conjunto do Estado e da Igreja definia-se pelo sistema de padroado, ou seja, por um lado o papa atribuía à Coroa portuguesa atividades da hierarquia religiosa, e as despesas eram tributadas ao Rei; por outro, cabia a Portugal a tarefa de evangelizar os habitantes das terras descobertas (MARIANI, 2004, p. 97).

Essa aliança entre Estado-Igreja somente foi enfraquecida no século XVIII, com a expulsão de parte dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal. Enquanto isso, o predomínio da língua geral estava em várias regiões do país, sobretudo nas capitanias do Maranhão e Grão-Pará. O Estado ficou preocupado com a expansão da língua geral/brasílica pelos jesuítas, e a suas organizações em territórios brasileiros, então expulsou parte dos religiosos. A língua geral, que inicialmente foi utilizada para catequizar, após a expulsão dos jesuítas foi considerada, pelo Marquês de Pombal, uma invenção diabólica, pois, nesse período havia uma disputa entre Estado e Igreja. Línguas indígenas e língua portuguesa, utilizadas com diferentes objetivos, segundo Mariani (2003, p. 79-80).

Há uma correlação em jogo nessas diversas ordens: língua indígena/língua geral, língua portuguesa e religião católica estão numa relação de dependência no processo de colonização, no entanto, as línguas não valem da mesma forma. A língua indígena serve de instrumento inicial de doutrinação, mas seu uso deve ser restringido após o conhecimento da religião. Do ponto de vista da metrópole, para servir a Deus deve-se doutrinar, e isto pode ser feito inicialmente em qualquer língua, mas para servir ao Rei é necessário ensinar a língua materna do Rei.

Para oficializar a Língua Portuguesa no Brasil, fez-se necessário um ato político-jurídico, o *Diretório dos Índios*, de Marquês de Pombal, em 1757. Somente pela força da lei, a Língua Portuguesa foi institucionalizada.

Trata-se da explicitação de uma política linguística como razão de uma nação, associada a um planejamento linguístico que

impõe juridicamente uma língua, o que resulta na construção de uma unidade e de uma homogeneidade linguísticas, imaginariamente necessárias à hegemonia portuguesa na colônia (MARIANI, 2004, p. 149).

Foram necessárias várias leis, que constituíram as políticas linguísticas de completa imposição da língua portuguesa na colônia, e logo, a ordenada interdição da língua geral. A primeira política já mencionada foi a gramaticalização da língua geral pelos jesuítas. A segunda foi o *Diretório dos Índios*, de 03 de maio de 1757, implementada pelo Governador das Capitanias do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal. Em 17 de agosto de 1758, um alvará régio, ampliou o seu alcance para toda a colônia. O Diretório somente foi extinto quarenta anos depois pela carta régia promulgada em 12 de maio de 1798 (MARIANI, 2004).

Para impor sua hegemonia política e social, os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico, cultural, religioso e sobretudo linguístico [...]. O português que se impôs foi o das elites metropolitanas já que, no Reino, realizava-se igual discriminação dos falares populares, fortemente regionalizados. (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 24-25).

Aqueles que ainda insistiam em falar o tupi ou outras línguas, poderiam apanhar com a palmatória, e, mais tarde, no Espírito Santo as pessoas poderiam até ser presas. Entretanto, tudo isso não ocorreu sem as lutas populares. Após a Independência do Brasil, em 1822, não houve ruptura entre o Brasil colônia e o pós-independência. Isso gerou muitas revoltas populares, como os Movimentos Federalistas e Autonomistas armados – Balaiada, Cabanagem, Farroupilha, e outros (CARBONI; MAESTRI, 2003).

Mariani (2004, p. 31-33) corrobora da ideia de que a história está sempre em movimento, ela não é linear.

Apesar da força engendrada pela colonização linguística, não há ritual sem falhas [...]. Aos olhos da metrópole precisa ser a continuidade da imaginária homogeneidade que confere o caráter nacional a Portugal. Mas os processos históricos, como se sabe, são continuidade e mudança sempre.

Ou seja, os processos são dialéticos e contraditórios, e a resistência popular sempre existiu, mesmo que a história oficial não a tenha registrado.

Mariani (2004), dialogando com Orlandi, aponta três possibilidades para a formulação de políticas linguísticas. A primeira refere-se à *unidade como valor*, quando o Estado e suas instituições trabalham no intuito de criar uma identidade nacional, a homogeneização da língua. A segunda é a dominação como valor, como no caso das colonizações, na qual a língua é imposta pelo contato, pela lei e pela força, e a terceira, contrariamente à primeira refere-se à diversidade linguística, para que a língua seja preservada.

A nossa história da constituição das políticas linguísticas está relacionada com as três possibilidades. Entretanto, mesmo com o reconhecimento da diversidade linguística, há um discurso de homogeneização que perdura até nossos dias, sendo explícita a segunda posição de imposição da língua por meio do contato, da força e da lei.

O caso da língua portuguesa frente às línguas indígenas é o da imposição da língua do conquistador, língua que, por ser do domínio da língua portuguesa, supõe, ainda que imaginariamente, uma mesma base linguística que permitisse um entendimento entre o rei e seus súditos, como dizia Pero Vaz de Caminha em sua Carta. [...] Ensinar português aos índios objetivando a catequese é silenciar a língua e a memória de outros povos (MARIANI, 2004, p. 96).

Dessa forma, esse silêncio imposto pela colonização camufla a heterogeneidade linguística e contribui para a construção de um discurso de unidade linguística baseada na homogeneização da língua, tendo seus reflexos até os dias atuais em relação à língua e aos seus falantes.

[...] o português que se passou a falar aqui traz uma memória europeia, mas historiciza-se na colônia de modo específico em função do contato com as demais línguas europeias, indígenas e africanas. Mas essa especificidade ocorre, sobretudo, em função da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente<sup>107</sup> (MARIANI, 2003, 75-76).

---

<sup>107</sup> Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

Ainda sobre a ideologia da unidade linguística, Mariani (2004, p. 39) explicita como os processos de colonização e a apropriação das línguas indígenas, indicam o caminho para a colonização linguística.

[...] esses dois processos históricos – colonização com catequese e gramatização do tupi – irão configurar no século XVIII, o quadro histórico no qual se deu a colonização linguística, bem como a institucionalização da língua portuguesa no Brasil, uma institucionalização que precisa ser pensada na tensão entre uma heterogeneidade linguística de fato, e uma homogeneidade produzida pelo conquistador, materializada seja na língua da metrópole, seja na língua indígena em função da gramatização.

Essa heterogeneidade é suplantada pela ideologia de língua homogênea, com o Diretório dos Índios. Mariani (2004, p. 42) explicita que essa heterogeneidade está na base de funcionamento das línguas, que ela é histórica e por isso, está submetida “às contradições das relações de forças constitutivas da ordem social”. E que a Língua Portuguesa era sem dúvida, a língua Estatal, das áreas administrativas, jurídicas, eclesiásticas, dos donos das capitanias hereditárias em sintonia com a Corte.

De acordo com Mattos e Silva (2004b, p. 48),

Desde a sua origem histórica, domina no Brasil, no que se refere à questão linguística – para a isso nos atermos –, a ideologia da uniformização, homogeneização, que até hoje se expressa numa afirmativa falsa: Brasil, país unilíngue.

Entretanto, essa variedade deriva da pluralidade cultural, própria da constituição do país, que, mesmo sob pressão e opressão, enriqueceu o universo brasileiro. A autora diz ainda, que, espera um dia o reconhecimento real dessa pluralidade, e que isso leve a mudanças para uma sociedade igualitária e justa. Indícios dessa pluralidade linguística são “as aproximadamente 170 línguas indígenas que ainda vivem/convivem com a língua portuguesa” (MATTOS E SILVA, 2004b, p. 49).

A autora discorre que existiam cerca de 1.500 línguas nesse território que veio a ser chamado de Brasil, e “[...] qualificar de glotocida o processo histórico do contato entre a língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras não se configura nem como exagerado nem como inexato”

(MATTOS E SILVA, 2004b, p. 49). A homogeneidade linguística está intrinsicamente ligada à questão da colonização, pois, para pleno domínio do poder estatal era necessário banir as variedades linguísticas que resistiam à organização dessa forma de Estado.

Ainda sobre a homogeneidade e normatização da língua portuguesa no Brasil, Mattos e Silva (2004a, p. 39) apresenta os processos que auxiliaram nessa tentativa de considerá-la politicamente hegemônica.

Esse ideal normativizador foi reforçado pela relusitanização do Rio de Janeiro, com a transferência da capital do reino em 1808, trazendo alguns milhares de portugueses. Também pela necessidade social de escolarizar o povo brasileiro expressa já em nossa primeira Constituição, a de 1824, logo após a Independência, em que se explicitava a boa intenção de tornar o ensino universal e obrigatório no Brasil. Boa intenção que não se fez realidade até hoje.

Contudo, a autora explicita quais são os atores fundamentais na constituição do multilinguismo do Brasil colonial. O português europeu que, na sua dialeção, teria, durante o período colonial, um contingente médio de 30% da população brasileira; as línguas indígenas,

[...] e o português geral brasileiro, antecedente histórico do português popular brasileiro que, adquirido na oralidade e em situação de aquisição imperfeita, é difundido pelo geral do Brasil, sobretudo pela maciça presença da população africana e dos afro-descendentes que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 90).

Já Orlandi (2002, p. 101), mostra outros aspectos que estão relacionados às políticas de colonização linguística, um deles se refere à lexicografia.

Organizar a língua, quanto ao seu léxico, significa, para os colonizadores, um controle sobre ela, por extensão, sobre seus falantes. Já nos relatos dos missionários e viajantes temos embriões dessa organização, quando analisamos a inscrição da língua nesses textos, seja pela feitura de listas de palavras da língua indígena acompanhadas de seus equivalentes em português ou francês, seja por um exercício de tradução (ORLANDI, 2002, p. 101).



Outra questão está na relação da organização dos dicionários<sup>108</sup>. O momento decisivo da gramatização brasileira foi no século XIX, com a escrita dos dicionários que trabalham a nossa língua. Somente em 1938, tivemos a primeira edição do Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, por Aurélio Buarque de Holanda, o qual teve sua décima edição em 1963. De acordo com Orlandi (2002), esse é o dicionário monolíngue mais utilizado no Brasil e continua como referência aos brasileirismos e tupinismos.

Compreender como o dicionário funciona é compreender como são praticadas as políticas da língua, especialmente o que chamamos a “língua nacional” em sua necessidade de unidade [...]. Há um processo pelo qual o dicionário, ao representar a língua, a provê de realidade (ORLANDI, 2002, p. 103).

O dicionário é um instrumento linguístico, ele representa o registro da construção da memória histórico-social, e marca a relação entre a ciência e o Estado. Dessa forma, a compreensão do dicionário, na relação com a língua, vai além da função normatizadora, precisa ser estudado também como objeto histórico e simbólico.

[...] não se olha o dicionário a partir de como os sentidos das palavras estão em processo, ou de como elas se distribuem, significando diferentemente, de acordo com as diferentes formações discursivas, que correspondem a diferentes posições do sujeito em face da ideologia. [...] A representação fiel do dicionário nos dá uma língua (imaginária) homogênea, perfeita, completa, sem falhas, de todos nós. Do mesmo modo o dicionário, parece não ter ideologia, sendo “neutro”, ou melhor, tendo a neutralidade (universalidade) da língua. Como não tem marcas ideológicas, sua ideologia é justamente não se marcar ideologicamente.

[...] O dicionário é um *lugar-textual* onde, na relação da língua (nacional) com o Estado e com a Ciência, se administram os gestos de interpretação. Não sendo por acaso que esse lugar-textual funcione, precipuamente, em um *lugar-social*, uma instituição, fundamental na prática das políticas da língua: a Escola (ORLANDI, 2002, p. 107-108; 119).

---

<sup>108</sup> Temos então os dicionários como o de Costa Rubim (*Dicionário Brasileiro para servir de complemento aos Dicionários de Língua Portuguesa*), em 1853, o de Macedo Soares (*Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*), publicado em 1888, e o de Beaurepaire Rohan (*Dicionário de Vocábulos Brasileiros*) publicado em 1889 e que tinham como características reunir “brasileirismos” dispersos em diferentes listas de palavras (ORLANDI, 2002, p. 102).

Muitas vezes olhamos o dicionário como se as palavras estivessem cristalizadas em seus significados. Os sentidos são atribuídos pelo momento histórico e o grupo social que possui as condições concretas para fazer o registro/escrever. Quem escreve tem um posicionamento político, mesmo que não explícito, portanto, não podemos olhá-lo como um conjunto de léxicos neutros, afinal, a língua também é produtora do simbólico.

Historicamente, a língua portuguesa brasileira vem de uma linha bastante conservadora, um de seus representantes foi Serafim da Silva Neto, reconhecido filólogo e pesquisador da dialetologia que

[...] defendeu sempre que o contato do português com as línguas indígenas e africanas não influenciou o português do Brasil e, no seu último trabalho, é radical quando afirma que todos – e já vimos que todos neste caso são poucos – que “puderam adquirir uma cultura escolar recusaram a linguagem adulterada dos negros e dos índios que não se impôs senão transitoriamente” (SILVA NETO *apud* MATTOS E SILVA, 2004a, p. 133).

Uma linha bem diferente do que vimos na perspectiva sócio-histórica da língua portuguesa. De acordo com Mattos e Silva (2004a), essa tese ainda não foi descartada, por alguns que pensam que a língua precisa ser conservadora para não perder seu prestígio.

Na heterogeneidade complexa e mestiça, o português brasileiro é fruto renovado do português europeu, pela sua sócio-história passada e presente, fato que não podemos ignorar, é “desejável observar” e, sem dúvida, é um fenômeno de “águas profundas” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 138).

Partindo dessa complexidade, reafirmamos que a construção da nossa língua não vem de uma realidade homogênea, mas, variável e plural. O “português brasileiro, abrange correntemente o chamado português popular ou vernáculo brasileiro e o português culto brasileiro, ou seja, as normas vernaculares e as normas cultas” (MATTOS E SILVA, 2008, p. 13).

O português brasileiro começou a definir-se a partir de metade do século XVIII, com a imposição das políticas linguísticas pombalinas. Dessa forma, a língua portuguesa passou a fazer parte do ensino sistematizado no Brasil, que,

“embora precário, mas obrigatório, para fazer recuar a prevalência do ensino jesuítico, centrado na catequese, que priorizava a língua geral, e também no ensino da língua latina” (MATTOS E SILVA, 2008, p. 17).

A disseminação de uma língua está relacionada às condições concretas das pessoas letradas, especialmente se for na modalidade escrita, como nos mostra Mattos e Silva (2008, p. 19),

Os portugueses letrados que aqui estavam, ou os brasileiros seus descendentes que se literatizaram e representantes de outros grupos étnicos que compunham a sociedade colonial que puderam chegar à condição de letrados. Vale lembrar, ainda, que, até os fins do século XVIII, essa população letrada seria à volta de 0,5% da população convivente no Brasil e só por 1920 alcançaria o patamar à volta de 20%. Fato histórico que está na raiz da polarização sociolingüística do português brasileiro de.

O português popular brasileiro foi e continua sendo em sua maioria expresso pela oralidade, visto que, seu antecedente histórico foi o português geral. Para Mattos e Silva (2008, p. 23), essa constituição foi gerada pelo encontro “multilingüístico<sup>109</sup> da população indígena autóctone, do português europeu do colonizador, da população de origem africana que aqui começou a chegar na década de 30 do século XVI”.

A autora destaca que o principal difusor do português, no Brasil, foi o povo de origem africana, com uma vasta população no período colonial, que foi usurpado de todos os seus direitos, inclusive a língua de origem, e obrigado a aprender a língua do dominador.

É certamente no entrecuzar-se de variantes localizadas menos ou mais interferidas por marcas indígenas e/ou africanas, de variantes mais gerais menos ou mais africanizadas ou menos ou mais aportuguesadas que se definem e emergem os traços característicos do português brasileiro, língua nacional (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 22).

Mesmo depois de quase cinco séculos, ainda está por ser reconstruída com o maior detalhamento possível, a história da língua portuguesa brasileira. Esse processo de encontro politicamente assimétrico (MATTOS E SILVA,

---

<sup>109</sup> Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

2004a), entre a língua de dominação, as línguas indígenas, as línguas africanas e mais tarde dos imigrantes, necessita ser realizado com profundidade.

Muitas histórias têm de ser reconstruídas para que se venha a ter uma história do diversificado português brasileiro, inexoravelmente nascido do encontro da “linguagem adulterada de negros e índios<sup>110</sup>” e da *koiné* portuguesa, além de outras línguas aqui chegadas que, necessariamente, por razões sócio-históricas e linguísticas, entrecruzaram-se e entrecruzam com o ideal redutor e generalizado formulado por Serafim da Silva Neto. [...] Ainda está por ser elaborada uma reconstituição que conjugue fatos sócio-históricos, demográficos, linguísticos do passado e do presente que, reunidos, poderão, explicitar e espelhar os processos sócio-históricos e linguísticos que interagiram na constituição do português que falamos (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 12 e 13).

Outra política relacionada à proibição do uso de línguas estrangeiras ocorreu na Era Vargas (1930-1945), com os imigrantes de origem italiana, alemã e japonesa. Getúlio adotou uma posição nacionalista e eugenista<sup>111</sup> em relação aos imigrantes judeus e africanos (ROCHA, 2006). Similar ao que aconteceu aos indígenas e negros escravizados, também aos imigrantes, de origem europeia, foi feita a proibição do uso de suas línguas maternas.

[...] entre 27 de janeiro de 1942 e 27 janeiro de 1943, foram realizadas 1.227 detenções e abertos 27 inquéritos por reincidência do uso do idioma alemão ou italiano, em Santa Catarina, conforme relatório do delegado de Ordem Política e Social, Antônio de Lara Ribas, detenções estas feitas principalmente em Blumenau, Joinville, Hamônia, São Bento, Rio do Sul e Rodeio (ROCHA, 2006, p. 2)

Semelhanças com os séculos XVII e XVIII, no qual as pessoas também eram presas, caso não falassem a língua do colonizador, isso após a imposição da língua portuguesa com a política pombalina. Essa restrição às línguas estrangeiras foi marcada pela legislação, formulando leis para assegurar o não uso público destas línguas, limitando-se aos círculos

---

<sup>110</sup> Enunciado de Serafim da Silva Neto, 1960.

<sup>111</sup> Estudo que visa ao aprimoramento da raça humana, pela seleção dos indivíduos. Toma como base, a política eugenista de Vargas, que procurava implantar no Brasil um estereótipo nacionalista, como o implantado nos Estados Unidos e, posteriormente, por Hitler, na Alemanha (ROCHA, 2006, p. 2).

familiares. Rocha (2006, p. 3) explicita que, na cidade de Florianópolis, assim como também em outras, “foi expressamente proibida nos cemitérios inscrição nos túmulos, carneiras, mausoléus, lousas, cruzeiros ou quadros de cidadãos brasileiros, em línguas vivas estrangeiras”.

Essas políticas eram elaboradas também para as escolas, como podemos ver em Rocha (2006, p. 4).

Pelo Decreto 1025 de 25 de agosto de 1939, os secretários estaduais de educação deveriam construir e manter escolas em áreas de colonização, fiscalizar ensino de línguas estrangeiras bem como intensificar o ensino de História e Geografia do Brasil, tornando-se assim inviável a perpetuação cultural e lingüística destes imigrantes, pois tiveram que se limitar a falar em sua língua materna apenas no núcleo familiar, ainda assim às escondidas.

Desse modo, a autora afirma que houve um abrasileiramento dos imigrantes, por causa da proibição do uso de suas línguas, da expressão de suas culturas de origem, para que eles assumissem uma cultura nacionalista.

Diante disso, percebemos que em um país multilingüístico a heterogeneidade da língua brasileira sofreu várias tentativas de apagamento, a nossa língua portuguesa foi imposta, desconsiderando as demais línguas indígenas, africanas e dos imigrantes.

Por fim, corroboramos da ideia de Liss (2010), a qual explicita que uma política destinada às línguas é sempre de intervenção, seja ela de apagamento, de reestruturação, de preservação ou promoção de línguas. Na nossa história de colonização lingüística, a intervenção foi no sentido de apagar as línguas indígenas e africanas e promover a língua materna dos colonizadores.

## REFERENCIAS

ANDRADE, O. de. **Obras completas**, v. 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2009.

CARBONI, F. MAESTRI, M. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LISS, M. **Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas no Estado do Paraná**: a identidade em governamentalidade. Dissertação de mestrado- Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de ciências humanas, letras e artes, Programa de Pós-graduação em Letras: Maringá-PR, 2010.

MARIANI, B. Políticas de Colonização Linguística. **Letras**, n. 27, p. 73-82, 2003.

\_\_\_\_\_. **Colonização Linguística**: línguas, políticas e religião no Brasil (séculos XVI a XVII) e nos Estados Unidos (século XVII). Campinas, SP: Pontes, 2004.

MATTOS e SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

\_\_\_\_\_. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 11-30, 2008.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, S. O poder da linguagem na Era Vargas: o abasileiramento do imigrante. VI Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. **Anais**. Florianópolis, 2006.

### **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PNEM**

Izabel da Silva<sup>112</sup>

Esta pesquisa buscou investigar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM – se inscreve nas políticas linguísticas e educacionais, e quais representações os interlocutores da pesquisa constroem, localmente, sobre essa formação continuada, em um contexto escolar transfronteiriço da cidade de Foz do Iguaçu/PR. A pesquisa procurou realizar uma interface entre o campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada (doravante LA) e a Educação (KLEIMAN, 1998; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2006, 2013; entre outros). A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009). A constituição do *corpus*

---

<sup>112</sup> (IFPR/UNICAMP: izabeldasilva13@gmail.com)

consistiu em: notas de campo da observação participante dos encontros coletivos realizados no colégio durante o ano de 2015; os Cadernos de Formação I, II e IV da Etapa 2 do PNEM e suas respectivas Atividades de Produção Textual coletiva; e em excertos das práticas discursivas dos participantes de um Grupo Focal. A análise e interpretação dos dados evidenciou, entre outras questões, que os interlocutores apresentaram representações, às vezes, contraditórias com relação à formação continuada do PNEM. Com efeito, percebi que a falta de debate nos encontros coletivos, impossibilitado pela reordenação do PNEM localmente, fez com que questões importantes para a realidade local, a exemplo da diversidade linguístico-cultural, fossem minimamente discutidas. Por um lado, as representações dos interlocutores sobre os alunos do colégio se mostraram, quase sempre, de forma estereotipada, com a afirmação de que a diversidade da realidade local determina *a priori* os problemas de aprendizagem dos educandos. Por outro lado, os documentos mostram maior preocupação com os direitos à aprendizagem do aluno, porém, não citam quais poderiam ser os direitos dos professores. Embora, os cadernos explicitem como exigência que o professor articule teoria e prática no contexto da sala de aula, os autores da formação continuada do PNEM acabaram negligenciando esta articulação em sua parte metodológica.

**Palavras-chave:** PNEM, política linguística e educacional, contexto escolar transfronteiriço.

## Introdução

Algumas ações empreendidas pelo Estado têm se preocupado, nos últimos anos, com a formulação de políticas linguísticas e educacionais voltadas às questões acerca da diversidade no Brasil. Garcez (2013) cita algumas que envolvem, de algum modo, a participação de linguistas aplicados como agentes de políticas linguísticas. Como a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA - como um caso de política linguística e educacional, ao mesmo tempo. A criação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF foi um grande avanço para uma política linguística voltada ao diálogo intercultural fronteiriço. O PEIF, instituído pela Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, apresenta como objetivo “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira (...)” (BRASIL, 2012, p. 2). Contudo, segundo o site oficial do PEIF<sup>113</sup>, apenas uma escola municipal de Foz do Iguaçu aparece na lista das escolas de fronteiras que participam do programa, o que nos leva a concluir que o programa ainda não abrange as demais etapas da Educação Básica, como o Ensino Médio, na fronteira de Foz do Iguaçu.

---

<sup>113</sup> Cf. Site oficial do PEIF. Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em 22 ago. 2015.

Outra ação governamental voltada para a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos foi a criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, escolhido como objeto de estudo desta pesquisa. O PNEM, instituído em 2013 e implementado em várias escolas de todo o país, a partir de 2014, esteve articulado ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Ambos consistiam em estratégias da política educacional do Governo Federal voltadas para o redesenho do currículo do Ensino Médio com foco na formação humana integral, isto é, relacionando as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

Os programas citados nos mostram que muito estava sendo feito e investido para a melhoria da qualidade da educação e da formação continuada dos professores, nos últimos anos. No entanto, concordamos com Garcez (2013), quando afirma que há uma grande escassez de estudos sistemáticos na área de políticas linguísticas no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA).

Do mesmo modo, são pouco exploradas as relações dos professores que participam de uma formação continuada com os documentos que regem estas formações e com a política educacional em sentido amplo. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo: investigar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM – se inscreve nas políticas linguísticas e educacionais e quais representações os professores constroem localmente sobre essa formação continuada, em um contexto escolar transfronteiriço.

Com a finalidade de cumprir com o objetivo proposto, este artigo está organizado como segue: primeiro, contextualizamos a escolha do objeto e do *locus* de pesquisa, e apresentamos a metodologia do trabalho; depois, descrevemos como o programa de formação continuada, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, foi organizado a nível nacional; e, na sequência, a análise e interpretação dos dados procura expor a reorganização do PNEM localmente, a partir das representações dos interlocutores da pesquisa.



## Contexto de pesquisa e pressupostos metodológicos

O interesse pelo objeto (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) e *lócus* de pesquisa (Colégio Estadual Ipê Roxo) surgiu a partir da preocupação em compreender a diversidade linguístico-cultural da região transfronteiriça, que circunscreve a cidade de Foz do Iguaçu, localizada no oeste do Paraná. O primeiro, por configurar-se como um programa de formação continuada interdisciplinar que visava discutir questões de diversidade em escolas públicas brasileiras. E o segundo, a escolha do Colégio Estadual Ipê Roxo como *lócus* de pesquisa, deveu-se à sua caracterização como uma escola nomeadamente “de periferia”, criada para atender a um bairro resultante de um processo de “desfavelamento” das áreas de risco do centro da cidade.

A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa/interpretativa e etnográfica (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006). O método de observação participante nos permitiu adentrar ao campo observado, a partir de uma perspectiva de membro (FLICK, 2009). As anotações foram registradas em um Diário de Campo, desde o primeiro contato com o Colégio Estadual Ipê Roxo, em 2014, até dezembro de 2015 – de todos os encontros da formação -, e após a avaliação final da formação continuada do PNEM. Fizeram parte das notas de campo, também, a observação da Formação Regional do Caderno IV *Linguagens* para os Orientadores de Estudo do PNEM.

A pesquisa envolveu, ainda, a análise documental de portarias, orientações, documentos norteadores e dos Cadernos de Formação (intitulados I- *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, II- *Ciências Humanas* e, mais especificamente, o Caderno IV- *Linguagens*). Ao final da pesquisa de campo, realizamos um Grupo Focal, no intuito de obter uma visão ampliada das representações dos professores sobre a formação.

No quadro abaixo, apresentamos os interlocutores da pesquisa, todos foram participantes da Etapa 2 do PNEM realizado no Colégio Estadual Ipê Roxo, conforme a função na formação continuada, pseudônimo e disciplina que ministrava:

Função no PNEM	Pseudônimo	Disciplina Específica
----------------	------------	-----------------------

<b>Orientador de Estudos</b>	CARMEN	História
<b>Coordenador Pedagógico</b>	OLGA	Pedagogia/Diretora Auxiliar
<b>Professores</b>	CLARICE	Língua Portuguesa
	TALES	Matemática
	JOANA	História
	HORTÊNCIA	Educação Física
	DULCE	Matemática
	ANITA	Artes
	MARIA	Biologia
	PAOLA	Matemática
	PRISCILA	Técnica Pedagógica/ Diretora Geral
	IZABEL	Língua Espanhola
	MILTON	Geografia

**Quadro 1** - Perfil dos interlocutores da pesquisa – PNEM ( 2015)

Nesta seção, procuramos contextualizar, brevemente, o contexto e a metodologia da pesquisa. A seguir, apresentamos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), conforme sua organização em nível nacional.

### **O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM**

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM foi um programa de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, organizado por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O PNEM foi formulado pela União em articulação com os governos estaduais, isso implicou na adesão à formação continuada por meio de estatuto de pactuação entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Educação Superior (IES) com o Ministério da Educação. O PNEM, em seu Documento Orientador (2014), tinha como objetivo geral:

Formar em nível de aperfeiçoamento **todos** os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à **valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação** a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica (BRASIL, 2014, p. 4-5. Grifo nosso).

Esse programa foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em consonância com a LDBEN nº 9.394/1996 e com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. O Documento Orientador (2013) justificava a criação do PNEM a partir de um aumento expressivo de matrículas no Ensino Médio, em de 120% em 21 anos, possibilitado, principalmente, pelas políticas que levaram à universalização do Ensino Fundamental.

Conforme Mercadante (2013), então Ministro da Educação, esse aumento acabou contribuindo para a estagnação das notas do Ensino Médio no IDEB. E, por isso, a formação continuada do PNEM foi pensada com o objetivo de promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio, visando, principalmente, superar as metas do IDEB e melhorar os índices de avaliação do PISA<sup>114</sup>.

A formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, referente à Portaria nº 1.140, compreendeu também a formação de orientadores de estudo e a formação de formadores regionais e aconteceu em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas IES públicas participantes do Pacto.

O Art. 2º da Portaria nº 1.140 diz que cabe ao MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, prestar apoio técnico e financeiro aos Estados e ao Distrito Federal neste âmbito.

§ 1º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação, na forma estabelecida no art. 3º, § 7º, da Lei nº 5.537, de 1968, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

§ 2º A formação a que se refere o caput ocorrerá em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas IES públicas participantes do Pacto (BRASIL, 2013, p. 1).

---

<sup>114</sup> PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

Dessa forma, o Conselho Deliberativo do FNDE instituiu a Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013, com a finalidade de estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada do PNEM, conforme suas respectivas funções e atribuições.

De forma bastante resumida e citando apenas algumas delas: cabia ao *Coordenador Geral da IES*, articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da formação, coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras; aos *Formadores regionais nos Estados*, atuar na Formação na qualidade de formador dos orientadores de estudo e de gestor das ações, organizar e coordenar os encontros de formação dos orientadores de estudo em seu âmbito de atuação (estadual ou distrital), entre outras.

Quanto às atribuições dos *Orientadores de Estudo*, o Documento Orientador (2013/2014) constava, primordialmente, participar dos encontros presenciais junto aos formadores regionais, ministrar a formação aos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio na escola pela qual foi selecionado; planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; acompanhar a prática pedagógica dos professores, bem como dos coordenadores pedagógicos do ensino médio; avaliar os professores e os coordenadores pedagógicos do ensino médio quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisMédio, analisar os relatórios das turmas de professores e de coordenadores pedagógicos do ensino médio e orientar os encaminhamentos, manter registro de atividades dos professores em suas turmas, avaliar, no SisMédio, a atuação dos formadores regionais, bem como do suporte dado pelas IES, etc.

Entre as principais atribuições dos Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio estavam: analisar os textos propostos nos encontros da Formação, participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores; colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação, entre outras (Documento Orientador do PNEM de 2013 e 2014).

No que se refere ao conteúdo da formação continuada, o Documento Orientador do PNEM de 2014 apresenta os dados gerais e a organização detalhada da formação continuada. Este documento ao descrever o curso, diz privilegiar a articulação entre *teoria* e a *prática* no processo de formação docente. Além disso, propõe “considerar a escola como *lócus* de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação” (BRASIL, 2014, p. 5).

A metodologia expressa por esse documento orienta que as atividades da formação continuada sejam realizadas de forma individual e coletiva e relacionando teoria e prática.

As temáticas serão trabalhadas, de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos com duração de 3 horas e, de forma coletiva, em encontros semanais também com duração de 3 horas, **utilizando-se a hora-atividade**. As atividades coletivas terão como base o estudo dos Cadernos de Formação que serão disponibilizados aos participantes em *tablets*, já distribuídos aos professores do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 5). Grifo meu.

Destarte, o Documento Orientador (2014) estipulava que o professor organizasse 50 horas de estudos individuais para as leituras e exercícios, aplicação no contexto de sua sala de aula pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo, ademais de registrar as reflexões realizadas durante as discussões coletivas na escola.

As atividades para o estudo coletivo dos Cadernos deveriam ser realizadas na escola, contemplando um total de 200 horas, divididas em duas etapas, sendo: 100 horas na primeira, destinadas ao estudo dos seis Cadernos da formação; e 100 horas na segunda etapa, destinadas ao estudo dos cinco Cadernos, o que inclui a *Organização do Trabalho Pedagógico* no Ensino Médio e as quatro *Áreas de Conhecimento* definidas nas DCNEM, e distribuídas conforme a Quadro 1 que apresentamos abaixo:

Nome	Carga horária	Objetivos gerais	Descrição
------	---------------	------------------	-----------

1ª Etapa - Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral	100h	Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio.	A 1ª etapa compreenderá os seguintes campos temáticos:  - Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; - Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; - Organização e gestão do trabalho pedagógico; - Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular.
2ª Etapa - Áreas de Conhecimento do Ensino Médio.	100h	Refletir sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da Escola.	A 2ª etapa compreenderá o estudo das áreas de conhecimento, considerando a diversidade na garantia da educação para todos, e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento:  - Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio; - Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); - Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); - Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e - Matemática.

**Quadro 1** - Organização das Etapas do PNEM (Fonte: Documento Orientador. BRASIL, 2014, p. 6)

De acordo com o Ofício Circular nº 005 da Secretaria de Estado da Educação – SEED (2014), a proposta PNEM seria desenvolvida, então, entre o primeiro e o segundo Semestre de 2014 e o primeiro Semestre de 2015. A primeira Etapa da formação, assim como apresentado no quadro acima, visava contemplar os temas: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; deveria acrescentar, também, temas relacionados às especificidades do Estado, resultantes das discussões realizadas pela comunidade escolar durante as Semanas Pedagógicas de 2013 e de 2014, encaminhados à SEED.

Conforme o documento da SEED (2014), poderiam participar da formação continuada do PNEM todas as escolas (1.448) do Paraná que ofertam o Ensino Médio, envolvendo aproximadamente 35.000 professores docentes, tanto efetivos quanto PSS (em regime temporário de trabalho). Entre os procedimentos para o cadastro e a participação no PNEM, no Paraná, os

professores devem estar registrados no Censo Escolar de 2013 e atuando em sala de aula do Ensino Médio, no exercício de 2014.

De forma concreta, no Paraná, todas as atividades individuais e coletivas realizadas na formação continuada do PNEM deveriam ser postadas na Plataforma virtual do Grupo de Estudo em Rede – GER<sup>115</sup>. Neste ambiente virtual, cada participante da formação era cadastrado no Grupo do Orientador de Estudos da sua escola.

Na Plataforma GER, o professor cursista tinha acesso a todos os materiais de estudo da formação continuada. Para cada temática desenvolvida, havia a postagem de um vídeo correspondente. A avaliação individual e coletiva era feita pela realização de algumas atividades no ambiente virtual: “Reflexão e Ação”; *Wiki*; participação no Fórum; e Diário do cursista.

Nesta seção, discorreremos sobre a organização do PNEM a nível nacional e segundo sua pactuação com a Secretaria de Educação do Paraná. A seguir, analisamos os efeitos dessa formação continuada de larga escala, no nível micro, ou seja, como ela de fato se configurou no *lócus* observado, por meio das notas de campo e das representações dos interlocutores da pesquisa.

### **Análise da reordenação do PNEM no Colégio Estadual Ipê Roxo**

O Colégio Estadual Ipê Roxo, cujo nome foi uma homenagem à árvore símbolo da cidade, está situado no Bairro Cidade Nova, região periférica de Foz do Iguaçu, na fronteira com o Paraguai e a Argentina. Conforme a apresentação de seu Projeto Político Pedagógico – PPP (2014), o colégio foi criado com o objetivo de atender à população do bairro Cidade Nova I e II e adjacências do município.

Como vimos anteriormente, o Cidade Nova foi criado por meio de um projeto de desfavelamento do centro da cidade, que reconduziu para o bairro

---

<sup>115</sup> O GER é uma ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que integra o [Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1316) e se caracteriza pela interação virtual entre os professores da Rede Pública de Ensino que atuam no ensino médio. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1316>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

as famílias de baixa renda, em sua grande maioria, sobrevivendo da catação de papel ou trabalhando como vendedores ambulantes, domésticas e “laranjas”<sup>116</sup>. Foi nesse cenário que acompanhamos e participamos da Etapa 2 da formação continuada do PNEM, desenvolvida durante o ano de 2015. Assim sendo, passamos a observar as notas do Diário de Campo do primeiro encontro da formação e alguns excertos do Grupo Focal, os quais nos permitem ter uma visão de como foi feita a organização do PNEM no colégio:

### NOTAS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO

(...) Olga informou que para a realização do Caderno I da Etapa II, que estava começando, haveria dois encontros coletivos: o primeiro, hoje (dia 18/04/2015) para a discussão do Caderno I e o segundo encontro (25/04/2015) para a produção escrita do mesmo. Ela pontuou a obrigatoriedade de uma **postagem coletiva** por caderno na *Wiki* da Plataforma do GER (Grupo de Estudo em Rede) e da realização do **diário individual** no ambiente virtual (Reflexão e Ação). (...) A coordenadora pedagógica informou, ainda, que os professores cursitas precisavam preencher uma Ficha de Avaliação no SIMEC, pois enquanto eles, o orientador de estudos e a coordenadora do PNEM no NRE não fizessem a avaliação, ninguém receberia a Bolsa de Estudos. (...) A nova Orientadora de Estudos, professora Carmen, disse que os fóruns poderiam ser realizados na hora-atividade dos professores. (...) Em seguida, a professora fez um **sorteio** para dividir as leituras e atividades do Caderno I - *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* da Etapa 2. (...) (DIÁRIO DE CAMPO, 18/04/2015).

#### Excerto 1

**Izabel:** Como vocês se organizam para realizar as atividades do PNEM?

**Clarice:** Bem, **sempre dividimos a leitura dos cadernos**, pois nem todos têm tempo para fazer a leitura na íntegra. Nos unimos em pequenos grupos e respondemos as reflexões de cada caderno, **depois juntamos todas as respostas e produzimos um texto só**. Postamos no GER- que é um grupo de estudo em rede - como um diário do professor; além disso participamos das plataformas de discussões sobre os assuntos (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

#### Excerto 2

**Hortência:** Das **‘Reflexões e Ações’** que teve em todo o trabalho que a gente desenvolveu **foi só ‘reflexão’**, porque a **AÇÃO** mesmo, a gente não conseguiu concluir (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

<sup>116</sup> Os “laranjas” são os trabalhadores contratados informalmente para transportar determinada quantidade de mercadoria em troca de um valor previamente determinado, que é conhecido como “cota”. Esse serviço possui a função de auxiliar os sacoleiros na travessia dos produtos adquiridos pela **Ponte** da Amizade e pelos Postos de Fiscalização da Polícia e da Receita Federal (CARDIN, 2009, p. 1).



Observamos que o primeiro encontro coletivo da Etapa 2 já apresentam diferenças das orientações gerais do PNEM. Visto que, primeiro os professores cursistas não receberam os *tablets* para a leitura e estudo individual dos Cadernos de Formação. Entretanto, houve uma adaptação, pois o material de estudo acabou sendo disponibilizado na Plataforma GER, ao qual todos os bolsistas tinham acesso através do *login* cadastrado.

A segunda alteração corresponde à modo de realização das atividades individuais e coletivas, que não foram realizadas na *hora-atividade* do professor, em contrapartida, os encontros foram realizado aos sábados. A soma de 50h para a realização das discussões e estudo coletivo estava prevista na organização nacional do Pacto. No entanto, a escolha por realizar os encontros coletivos aos sábados e não na hora-atividade do professor foi uma decisão da organização do PNEM estadual, com a justificativa para não prejudicar o “andamento escolar”. Além disso, com a greve dos professores do Estado do Paraná, em 2015, o calendário dos encontros coletivos também foi redefinido.

Uma terceira mudança na organização local do PNEM, especificamente no Colégio Ipê Roxo, refere-se ao sorteio para a realização das atividades dos Cadernos de Formação por grupos, já estabelecidos na Etapa 1, como explica a professora Clarice: “***sempre dividimos a leitura dos cadernos, pois nem todos têm tempo para fazer a leitura na íntegra. Nos unimos em pequenos grupos e respondemos as reflexões de cada caderno, depois juntamos todas as respostas e produzimos um texto só***”. Assim, cabia à Orientadora de Estudos sortear uma atividade (Reflexão e Ação) para cada grupo responder. Cada grupo de professores realizava uma das atividades dos Cadernos, e sempre no último encontro coletivo de cada Caderno, eles juntavam os textos das atividades em um único texto; este, por sua vez, era postado no GER individual dos cursistas.

Esta forma fragmentada de realizar as atividades dos Cadernos facilitava a participação do bolsista na formação continuada, considerando a carga pesada de trabalho dos professores. Mas ao mesmo tempo, dificultava, por exemplo, o conhecimento do todo e das diferentes áreas, pois ao realizar apenas uma atividade de cada Caderno, os grupos acabavam não lendo todos os capítulos de cada material. É importante destacar também, que essa

reordenação local não possibilitava o debate e as discussões coletivas sobre os Cadernos e sobre a formação continuada, visto que os encontros coletivos eram utilizados apenas para a produção do texto que seria postado no ambiente virtual do GER, com exceção apenas do Caderno IV *Linguagens*.

A quarta mudança remete à exigência do Documento Orientador (2014) de que o professor aplicasse no contexto de sua sala de aula, pelo menos uma das atividades desenvolvidas a partir das leituras e discussões do material de estudo. O que acabou não acontecendo. De acordo com a fala da professora Hortência no *Excerto 2 (Das 'Reflexões e Ações' que teve em todo o trabalho que a gente desenvolveu foi só 'reflexão', porque a AÇÃO mesmo, a gente não conseguiu concluir)*.

Essa reordenação leva à quinta mudança observada na implementação do PNEM, e refere-se às atribuições do *Orientador de Estudos*, já listadas na seção anterior. No entanto, suas atribuições, na prática, resumiram-se em participar das formações regionais por eixos curriculares, sortear as atividades de cada Caderno e acompanhar a frequência por meio de uma lista de presença.

## **Considerações Finais**

Este artigo buscou descrever a organização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e mostrar como essa formação continuada, planejada a larga escala, foi reordenada localmente no Colégio Estadual Ipê Roxo, onde a pesquisa de campo aconteceu. Entre outras mudanças, a reorganização do Pacto consistiu: no uso da Plataforma virtual GER para a leitura dos Cadernos de Formação e realização das atividades propostas, porque os cursistas não receberam os tablets, conforme divulgação do programa nacional; no lugar de realizar os encontros coletivos na hora-atividade de cada professor, a organização do PNEM estadual optou pelos sábados; sorteio para a realização das atividades de “Reflexão e Ação” por pequenos grupos, o que acabou dificultando o diálogo/debate com todo o grupo; não houve aplicação das atividades práticas no contexto da sala de

aula, conforme exigia a orientação nacional do PNEM; e mudanças nas atribuições do orientador de estudos.

A partir desta pesquisa foi possível refletir que apenas a proposição de uma dada política educacional ou linguística não garante que ela se efetive de fato na escola. Pois, como aponta Canagarajah (2005 *apud* MACIEL, 2013), toda proposta de política linguística pode ser passível de resistência ou de rejeição, pois “subestimam a agência humana no processo de elaboração e implementação das políticas” (*op. cit.*, p. 238).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010.** Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012.** Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 de junho de 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: versão digital, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de novembro de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Documento Orientador das ações da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Brasília: MEC/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Documento Orientador das ações da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Brasília: MEC/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno II: Ciências Humanas**. Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno III: Ciências da Natureza**. Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno IV: Linguagens**. Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno V: Matemática**. Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CARDIN, E. G. **Capitalismo de Fronteira: Surgimento e Organização dos Barqueiros do Rio Paraná**. Buenos Aires: UBA, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In.: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2009.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 79-92.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 237-261.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In.: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 47(2): jul/dez. 2008, p. 429-446.

\_\_\_\_\_. Deslocamentos transfronteiriços e as narrativas de identidade. In: SILVA, Regina Coeli Machado e; PIRES-SANTOS, Maria Elena (Orgs.). **Interdisciplinaridade e fronteiras: movimentos, identidades e configurações**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

PLATAFORMA GER. Disponível em: <<http://www.escola.pr.gov.br/course/view.php?id=2330>>. Acesso em: 04 dez. 2015

PROJETO Político Pedagógico do Colégio Estadual Ipê Roxo, 2014.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ/UNIÃO DA VITÓRIA E  
COMUNIDADES BI/MULTILÍNGUES DE DESCENDENTES DE POLONESES:  
PLURALIDADE LINGUÍSTICA, CULTURAL E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Bernardete Ryba

RESUMO

A visão idealizadora de língua pura/homogênea/prescrita em gramáticas para colaborar com a construção/união de uma nação ainda impera em muitos locais de formação de professores; no tocante à área de Letras, no Brasil, há um apagamento do modo como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas (MOITA LOPES, 2013). Partindo da assertiva de que a UNESPAR – Campus de União da Vitória (da qual sou docente em Letras) é constituída por muitos descendentes de poloneses, nosso objetivo é pesquisar a constituição de identidades étnico-linguísticas/culturais nas comunidades circunvizinhas, de onde nossos acadêmicos são originários – cientes de que o ser humano se encontra em constantes atos de se reconstruir e de se reinventar e de que esses atos ocasionam (re)construções de suas culturas e identidades (BHABHA, 2014), sempre em processo, sempre em formação e sempre incompletas (HALL, 2009) – e trazer as discussões aos acadêmicos (muitos dos quais já são professores nessas comunidades) a fim de contribuir para que as práticas de letramentos sejam (re)formuladas e aplicadas de forma ética e proveitosa. A pesquisa está vinculada ao doutorado (em andamento) na Universidade Federal do Paraná – Pós-Graduação em Letras e está sendo, no tocante à pesquisa de campo, constituído por questionários semi-estruturados e entrevistas junto a acadêmicos e egressos da UNESPAR – Campus de União da Vitória. Os

resultados parciais estão sendo compartilhados (com os acadêmicos) através de grupo de estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** UNESPAR/Descendentes de poloneses; Identidades étnico-linguísticas polono-brasileiras; Multilinguismo e multiculturalismo em comunidades paranaenses.

## **INTRODUÇÃO**

Traçamos, através deste artigo, inicialmente, um rápido caminhar sobre definições de cultura, com a intenção de despertar para o fato de que a linguagem é primordial na sua constituição e do quanto cultura e linguagem estão em perenes reconstruções e reinvenções. A seguir, trazemos alguns teóricos para elucidar algumas discussões sobre unicidade/pluralidades linguísticas e apagamento de línguas minoritárias (de imigrantes, mais especificamente). Na sequência, abordamos a constituição de (alguns) traços identitários de descendentes de poloneses no Paraná, orientando para essa discussão, as questões religiosa e escolar (criação das primeiras escolas polono-brasileiras). Temos como atores pesquisados descendentes de poloneses acadêmicos e/ou egressos da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória.

## **CULTURA, CIVILIZAÇÃO E LÍNGUA(GEM)**

Sobre as diversas formas de definirmos cultura, lembramos que Eagleton (2003) a define, etimologicamente, como um conceito que deriva da natureza. Segundo ele (2003, p.11): “A palavra ‘coulter’, que é cognata de ‘cultura’, significa a lâmina do arado. Derivámos, assim, a palavra que utilizamos para descrever as mais elevadas actividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo”. Entretanto, é o próprio Eagleton (2003, p.12) que nos lembra que “são os habitantes da cidade que são ‘cultivados’ e não os que vivem realmente da lavoura. Os que cultivam a terra

são menos aptos para se cultivarem a si próprios. A agricultura não permite tempo livre para a cultura”.

A raiz latina de cultura é “colere” que pode significar “cultivar, habitar, prestar culto e/ou proteger”, de onde vem a ideia de que as verdades culturais são consideradas “sagradas, devendo ser protegidas e veneradas” (EAGLETON, 2003, p.12). Segundo o mesmo autor (2003, p.13), o vocábulo sugere também “uma dialética entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz”, pois “a natureza produz cultura que altera a natureza”.

Segundo Moura (2009), é difícil precisar os conceitos de cultura e de civilização. A diversidade propiciada, por exemplo, pela língua alemã, mediante alguns termos como “Bildung” (formação) e “Kultur” (cultura) nos fornece só um dos parâmetros existentes para esse tipo de discussão. De acordo com Moura (2009), no século XIX, era comum utilizar-se do termo (cultura) para falar da cultura de povos e países e/ou da cultura de grupos ligados por pontos comuns, tais como religião, nacionalidade e etnia, na procura de encontrar “o traço singular de certa coletividade, na unidade, mais ou menos coerente, da totalidade de suas manifestações” (MOURA, 2009, p.158). Paralelamente a essa definição, segundo o mesmo pesquisador (2009, p.158), era usado com o sentido de conjunto de conhecimentos adquiridos por um indivíduo por meio da instrução formal: “Ser culto ou cultivado significava essencialmente estar na posse de conhecimentos diversos, qualquer que fosse a sua natureza, científica, literária ou filosófica”. Moura (2009, p.160) nos alerta, ainda, que a palavra cultura “não pode traduzir só o que é da ordem da exterioridade; ela acena para algo pertencente a uma determinação interior do sujeito [...] integra um domínio pertencente às realizações do espírito, por meio do qual o homem se reconhece como sujeito moral”.

Baseado em Elias (1973) que analisou a gênese social dos conceitos de cultura e civilização e, por estarem indissociáveis, Moura (2009, p.160-161) nos orienta que em países como França e Inglaterra de um lado e Alemanha de outro, os termos possuíam significados diferentes. Na Inglaterra e França, a palavra civilização associava-se ao grau de progresso e desenvolvimento

material da sociedade; na Alemanha, “Zivilization [...] restringiu-se a uma classe social específica, que guardava para si mesma [...] aquilo que julgava ser o traço distinto de seu orgulho e superioridade”

Segundo Moura (2009, p.161), havia uma barreira social que separava a classe média burguesa da aristocracia cortesã alemã e é nesse quadro de antagonismo político, social e espiritual que a idéia de Kultur (cultura) encontra a raiz de seu desenvolvimento: a elite intelectual alemã encontrou no mundo da Kultur “uma espécie de refúgio existencial onde poderia afirmar seus valores, recuperar sua auto-estima, e obter, assim, a legitimação de sua condição social”. A Literatura foi um refúgio natural “tanto quanto tornou-se o veículo de expressão por excelência da identidade e dos ideais dos setores mais cultivados da classe média” (MOURA, 2009, p.161).

Em um sentido complementar, Campos (1998, p.26-27) cita que na “contraposição entre noções do Romantismo alemão e Iluminismo individualista, a noção de comunidade aparece como um componente muito forte presente na cultura”. Para Campos (1998, p.28), baseada em Tönnies (1887), as comunidades rurais de alemães (e diríamos que de qualquer etnia) eram “regidas pelos princípios da concórdia, do costume, da religiosidade, do auxílio mútuo [...]. A tradicional vila ou aldeia, com seu aspecto familiar, foi identificada com a noção de Kultur” enquanto as cidades, os estados nacionais, as fábricas, “ao se relacionarem ao lucro, ao cálculo, à luta de uns contra outros, aspectos próprios do progresso técnico e industrial, pertenceriam à sociedade, ou à Zivilization” (CAMPOS, 1998, p.28).

Por estarmos ligados mais diretamente à área de língua(gem), trazemos, oportunamente, algumas reflexões de Bakhtin (Círculo de Bakhtin) encontradas em seus escritos e que nos trazem ideias sobre cultura acerca da língua(gem) e gêneros discursivos que as compõem, pois é através dos gêneros discursivos/discursos que as observações faladas e escritas sobre e acerca de cultura podem circular em diversas esferas, tais como esfera publicitária, artística, midiática, entre outras.

Para Bakhtin (2010, p.31), cultura é um evento “concreto e sistemático”, ligado à história e a fatos sociais e que dialoga com a “realidade pré-existente



de outras atitudes culturais”. Com relação às relações dialógicas que se fazem notar entre enunciados, Bakhtin (2003, p.297) se posiciona que as enunciações são “elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”; é através dessa cadeia que diversas culturas passam a ser conhecidas e podem produzir elos entre, por exemplo, a população e o poder político vigente.

Para Bakhtin (2010), a cultura está presente no contato e nos processos exercidos pelo homem nas mudanças sociais, sempre em constantes transformações. A cultura se presentifica nas relações dialógicas, pois reflete e refrata o homem e seus processos sociais a partir de atos de linguagem. Teóricos como Bhabha (2014) corroboram com a ideia de que o ser humano se encontra em constantes atos de se reconstruir e se reinventar e que esses atos ocasionam (re)construções de suas culturas, ideologias e identidades e Hall (2009, p.38) de que as identidades (atreladas à ideia de cultura) são “sempre incompletas”, estão sempre “em processo”, sempre “sendo formadas”.

Em suas discussões sobre a arte poética, Bakhtin (2010, p.45) concluiu que “não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, toda cultura não é nada mais que um fenômeno na língua, que o sábio e o poeta em igual medida se relacionam somente com a palavra”. Se a cultura é um fenômeno da língua(gem) (palavra) e, se a língua(gem) está em constante mudança, a cultura é também um fenômeno em constante mutação. Nesse sentido, portanto, Bakhtin (2010), Bhabha (2014) e Hall (2009) complementam-se em relação aos processos humanos de eternas (re)construções.

## **UNICIDADE OU PLURALIDADE LINGUÍSTICA?**

### **APAGAMENTO DE LÍNGUAS IMIGRATÓRIAS**

A unicidade da língua em um território nacional, ideal ainda perseguido por alguns, segundo Rodrigues (2002, p.11), é um mito, pois não há língua que seja, em toda a sua amplitude, um sistema uno, invariado, rígido.

Na realidade, toda língua, quer sirva a uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, quer pertença a uma pequena comunidade isolada de apenas poucas

dezenas de indivíduos, é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes.

Além da Língua Portuguesa, considerada a língua oficial, há no Brasil, classificado pela UNESCO como um país multilíngue, de acordo com Bagno e Rangel (2005), cerca de 200 línguas diferentes – aproximadamente 170 indígenas e as demais trazidas por imigrantes. Essas línguas minoritárias – usamos aqui a definição de Dubois (2007): “toda e qualquer língua falada por uma minoria num estado nacional” – muitas vezes são apagadas, pois seus falantes e descendentes percebem que elas não são valorizadas/prestigiadas no meio social escolhido para viver.

Para nos reportarmos ao apagamento das línguas, recorreremos a Irvine e Gal (2000) que mencionam que há três processos que intervêm na construção social das línguas: Iconização que “imputa um traço linguístico ou sistema à natureza inerente de um grupo social [...] Um traço linguístico é icônico se for tratado como se retratasse a essência dos grupos” (IRVINE e GAL, 2000, p.38). Recursividade fractal que é a “projeção de uma oposição”. Para as pesquisadoras, as oposições não definem grupos sociais fixos ou estáveis, mas “fornecem aos atores recursos discursivos e culturais para reivindicar e, portanto, criar ‘comunidades’, identidades e papéis, mutáveis em níveis diferentes de contraste, dentro de um campo cultural” (IRVINE e GAL, 2000, p.38). Apagamento que é a “orientação na direção do pensamento analítico que tira de nosso campo de visão o que contradiz as pressuposições dominantes desse pensamento” (IRVINE e GAL, 2000, p.38-39).

Ao discutir o apagamento, Makoni e Meinhof (2006, p.202) nos informam que os censos, usados pelos governos, apregoam a ideologia da língua homogênea, reforçando o fato nas cláusulas nas constituições, reunindo etnias e raças como portadoras da “mesma língua”. O estudo em questão refere-se à situação encontrada na África, mas pode ser usado para outros países no tocante à legitimação de língua(s).

Kroskirty (2004, p.496), em seus estudos sobre ideologias linguísticas, referencia-nos que elas são, via de regra, “construídas a partir de perspectivas político-econômicas específicas que, por sua vez, influenciam as ideias culturais

sobre língua”. Ainda nos traz, ao dividir o tema ideologia linguística em cinco níveis de organização, que as percepções da língua e do discurso são construídas a partir dos interesses de um grupo (cultural ou social) e vinculados a interesses políticos e econômicos; a “padronização da língua” promove o “processo de subordinação linguística” (KROSKRITY, 2004, p.502) – ao valorizar a língua padrão, são desvalorizadas as outras formas e, por analogia, desvalorizadas as formas culturais e identitárias associadas a elas. Com essa “estratificação linguística” (valorização da forma padrão/desvalorização de outras formas), haveria “explícitas tentativas de direcionar mudanças culturais e de alterar as identidades de pessoas através tanto de assimilação quanto de conversão” (KROSKRITY, 2004, p.511) que se aplicariam aos imigrantes.

Segundo Payer (1999, p.46), o apagamento das línguas dos imigrantes ocorreu de forma mais contundente na década de 30, ao colocar-se “um fim” ao “problema das línguas estrangeiras”, através “de interdição jurídica explícita, acompanhada de campanhas de nacionalização” houve “proibição explícita da prática da língua dos imigrantes, sobretudo no exercício da língua escrita (na escola e na imprensa)”. Payer (1999, p.51) também nos alerta que

É interessante registrar, nesse sentido, que, ao lado dos “argumentos formulados” sobre a necessidade de o Brasil favorecer a imigração européia [...] visando ao branqueamento da população, assim como à obtenção de mão de obra livre com conhecimento do trabalho agrícola, e ao povoamento das regiões de fronteiras no Sul, não se deixou de considerar e providenciar a vinda de imigrantes portugueses, a fim de que ficasse garantida a preponderância da Língua Portuguesa.

Apesar de todo o esforço para o apagamento das línguas imigratórias, elas estão permeadas à Língua Portuguesa e em algumas comunidades estão sendo largamente usadas. Coracini (2003, p.13) nos orienta que a crise de identidade que muitos estudiosos acreditam estarmos vivendo é provocada pela “ideologia da globalização que pretende a homogeneização de tudo e de todos” e que “como que por efeito de resistência, as línguas minoritárias ou os dialetos em vias de desaparecimento, os grupos marginalizados se rebelam, acirrando as diferenças, lutando por sua sobrevivência e por um espaço na sociedade”.

Como percebemos que a visão estabelecida na prática é de que a língua materna de quem nasce no Brasil é a Língua Portuguesa (e até nesse quesito,

acreditamos haver um certo descompasso – não caberia o termo Língua Brasileira?); como na UNESPAR – Campus de União da Vitória recebemos inúmeros acadêmicos descendentes de imigrantes poloneses que não possuem a Língua Portuguesa como língua materna e/ou são plurilíngues e, como acreditamos, baseados em experiências de sala de aula, que os portadores de histórias de vida caracterizadas pela constituição plural na língua trazem esses traços identitários para a sua formação de professores de Língua Portuguesa, passamos a um breve panorama da fundação das primeiras escolas polono-brasileiras no Paraná, pois, entendemos que o espaço escolar é um dos principais instrumentos para se atingir o propósito do conhecimento da cultura em seu sentido amplo e em seu sentido linguístico.

### **AS PRIMEIRAS ESCOLAS POLONO-BRASILEIRAS NO PARANÁ – CONSTITUIÇÃO DOS TRAÇOS IDENTITÁRIOS DOS DESCENDENTES DE POLONESES**

No Brasil, a língua representativa e prescrita nas gramáticas (normativas, por excelência, no âmbito escolar) nos é apresentada como uma variedade homogênea. Graças às pesquisas linguísticas, esse panorama vem sendo mudado, mas, o mito uma língua/uma nação ainda impera em muitos locais de formação de professores; na área de Letras, inclusive nas grandes metrópoles, as aulas, muitas vezes, possuem o

enfoque primordial na estrutura interna da língua, apagando ou ignorando os modos como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas (MOITA LOPES, 2013, p.106).

Deixa-se de levar em conta que o Brasil é um país multilíngue (com cerca de 200 línguas diferentes), constituído de muitas culturas e identidades. Por oportuno, para entendermos melhor a constituição das identidades dos descendentes de poloneses acadêmicos e egressos do Campus de União da Vitória, passamos a apontar, iniciando com um breve histórico das razões para a vinda para o Brasil e, a seguir, como foram as construções das primeiras

escolas para esses imigrantes, alguns traços identitários marcantes nos descendentes dessa etnia.

O fator preponderante que ocasionou a vinda de imigrantes poloneses para o Brasil foi a desagregação do país, ocasionada pelas invasões de três potências em fins do século XVIII: Prússia, Áustria e Rússia e, mais tarde, Alemanha. O esfacelamento do país trouxe também a desagregação da economia agrária, provocando a saída da terra natal. Em Wachowicz (1981, p.11), temos:

Foi este camponês, que viveu o regime senhorial no limitado mundo de sua aldeia ou de sua região, ou o filho do mesmo, que emigrou para o Brasil, não suportando as campanhas sistemáticas que os governos estrangeiros realizavam para tirar-lhe a propriedade da terra, as perseguições contra sua própria língua e cultura e o sistema agrário caótico. Esses fatores facilitaram a emigração orientada para o Brasil.

Foi pela situação vivida (medo da perda das terras e perseguição pelo uso da língua e cultura) que o patriotismo polonês/espírito nacionalista, denominado “polonidade” (segundo Wachowicz, 1981, p.11), adquiriu características de desconfiança, introspecção, submissão e ressentimento, sentimentos que foram trazidos para as terras brasileiras que os receberam nas imigrações. A Polônia dominada (impérios russo, prussiano, austríaco e, mais tarde, alemão) não possuía um estado capaz de promover o nacionalismo, ou seja, um sentimento nacional em sua forma tradicional. Segundo Hobsbawm (1990), esse nacionalismo ocorreu de forma particular e com características diferentes em contextos variáveis e foi feito sob a liderança de intelectuais poloneses com o objetivo de recuperar a independência do país. Ainda, segundo Hobsbawm (1990), o nacionalismo polonês voltou-se à recuperação do estado (Polônia), fundamentado mais na religião (catolicismo) que na “unidade linguística”; havia muitos dialetos e línguas e o catolicismo polonês foi significativo para “manter viva” a consciência nacional polonesa.

A vinda desses imigrantes ao Brasil tinha o intuito de suprir a falta de mão de obra agrária, principalmente nas fazendas de café do país, ocasionada pela abolição da escravidão africana em 1888 – segundo Wachowicz (1970a),

cerca de 45% localizaram-se no Rio Grande do Sul, 40% no Paraná e 15% em Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais.

Após chegarem ao Brasil e dirigirem-se às terras a eles destinadas, grande parte dos imigrantes estabeleceu-se em Santa Catarina, mas, logo a seguir, muitos vieram para o Paraná. Oliveira (2010, p.83) nos informa que “esse grande número prenunciava não apenas o impacto futuro que a comunidade exerceria sobre a sociedade local, mas também as novas formas de organização social e cultural que esta pouco a pouco adotaria”.

No Paraná, as maiores “colônias polonesas” (termo muito usado pelos próprios descendentes dessa etnia) são Curitiba, São Mateus do Sul, Mallet e Cruz Machado (WACHOWICZ, 1981) – dos três últimos municípios recebemos muitos acadêmicos, pois são localidades circunvizinhas à UNESPAR - União da Vitória. Uma vez fixados em suas colônias, iniciavam a construção de suas casas e de “estradas” (rudimentares) que lhes propiciassem alguma comunicação e faziam as primeiras plantações, a fim de assegurar a sua subsistência. A próxima etapa era a construção de uma capela ou igreja católica. Depois, segundo Wachowicz (1970b, p.19), “reuniam-se novamente os colonos, agora para resolverem o problema da alfabetização de seus filhos”. O mesmo historiador nos informa que o índice de analfabetismo na parte do território polonês sob o domínio prussiano era 3%; na região sob o jugo austríaco, 41% e 60% onde havia o domínio russo. Além disso, no Paraná, contar com a ajuda do governo esbarrava na falta de recursos materiais e humanos e “esse fato contribuiu para o retardamento da aculturação dessas populações na comunidade brasileira” (WACHOWICZ, 1970b, p.19), pois:

Era bem real a impossibilidade de se darem professores nacionais às crianças polonesas, ou de qualquer outra nacionalidade, devido ao fato do desconhecimento da língua portuguesa pelas mesmas. Como poderia o Govêrno, que ainda lutava com a falta absoluta de professores competentes para as próprias crianças brasileiras, proporcionar professores para os estrangeiros? (WACHOWICZ, 1970b, p.20).

Os imigrantes, diante desse fato, construíram as escolas para os seus filhos, via de regra, junto às capelas ou igrejas e procuraram trazer um padre polonês para ministrar as aulas. Lembramos aqui Woodward (2009, p.27), ao

citar Hall (1990) e dizer que para afirmar determinada identidade “podemos legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado” e “o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica” – na busca por um padre polonês católico, os imigrantes contariam com as práticas de letramentos em língua polonesa, bem como com as práticas religiosas (e, o conseqüente, letramento litúrgico) de sua terra natal. A comunidade que não conseguia esse intento, contava, quase sempre, com a boa vontade das pessoas que faziam parte da comunidade (os colonos poloneses) que se dispunham a ensinar às crianças o que sabiam.

Como, em muitos aspectos, a vida dos imigrantes poloneses e seus descendentes que vieram para o Brasil foi/é marcada pela fé católica e esse fato é um traço identitário que está intimamente ligado às práticas de letramentos escolares – escolas construídas junto às igrejas, padres sendo professores – apontamos, a seguir, algumas práticas religiosas que podemos observar nos municípios de Cruz Machado, de São Mateus do Sul e de Mallet:

- Vigília de Natal – celebração/missa com a partilha de “oplatek”, pão ázimo feito de uma massa finíssima – mesmo processo como são feitas as hóstias da comunhão do catolicismo – conhecido como “pão dos anjos”.
- Bênção dos alimentos no sábado anterior à Páscoa – as famílias levam os ingredientes que serão usados na elaboração dos pratos a serem servidos no Domingo de Páscoa para que o sacerdote asperja água benta sobre eles.
- Confeção de “pisanki” – arte popular polonesa, tradicional na região da Cracóvia (de onde vieram muitos imigrantes). Os ovos de galinha são perfurados para a retirada da clara e da gema. São feitos desenhos simbólicos (com cera de abelha) e são coladas palhas dos grãos de trigo (que representam o pão – alimento abençoado por Deus) coloridas.
- Terços – prática de reza diária, comum principalmente na zona rural e, via de regra, em língua polonesa, realizada por volta das 18 horas. Em algumas casas, há um altar com imagens de santos, principalmente Nossa Senhora de Czestochowa (no Brasil, Nossa Senhora do Monte Claro).
- Missas de domingos e dias santos – rezadas em língua polonesa.
- Catecismos – ensinamentos religiosos direcionados às crianças – diversas preces e cânticos são ensinados em língua polonesa. Há a prática de letramentos litúrgicos em língua polonesa e portuguesa.

Essas práticas religiosas constituíram e constituem as identidades dos descendentes dos poloneses no Paraná e, de acordo com Durkheim (1954), citado em Woodward (2009, p.41) “a religião é algo eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas; os ritos são uma maneira de agir que ocorre quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, manter ou recusar certos estados mentais nesses grupos” e, ainda, “sem símbolos, os sentimentos sociais teriam uma existência apenas precária”. Tendo em vista que em algumas práticas religiosas dos descendentes de poloneses há a presença de letramentos litúrgicos e são praticadas ora em Língua Portuguesa, ora em Língua Polonesa, fazendo reavivar o sentimento de pertencimento à etnia, além de unirem a comunidade, lembramos Street (2014, p.205) que nos orienta que estudos confirmam que “a maior parte da aprendizagem não ocorre em contextos formais”. Segundo o mesmo pesquisador, “são extremamente ricas as práticas multilinguísticas, multiletradas e multiescriturais associadas à religião” (STREET, 2014, p. 209).

No setor de ensino formal, à época das imigrações, era permitido aos estados legislarem sobre o assunto; no Paraná, o Decreto nº 93, de 11 de março de 1901, em seu Artigo 83 rezava que: “É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias particulares, e nestas, como nos demais estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto quando se tratar de ensino prático de línguas estrangeiras” (WACHOWICZ, 1970b, p.36). Em 1917, as autoridades paranaenses criaram, sob a influência do nacionalismo reavivado pela Primeira Guerra Mundial, o Código de Ensino que em seu Artigo 180 dizia: “É obrigatório, em todas as instituições particulares do curso primário ou secundário, nacionais ou estrangeiras o ensino de Língua Portuguesa” (WACHOWICZ, 1970b, p.37). Apesar dessa obrigatoriedade, em inúmeras escolas públicas ou particulares da época, principalmente nas localizadas nas colônias, o maior uso estava na língua trazida pelos imigrantes. Lembramos aqui Rosenblatt (1967, p.117) “E a língua, como traço cultural saliente, é ao mesmo tempo fator da coesão social e alvo das pressões da sociedade, ciosa de preservar sua identidade”.

Em 1937, de acordo com Wachowicz (1970b, p.63), das 167 escolas



polonesas no Paraná, 128 estavam em funcionamento, 31 fechadas por falta de professores e 8 escolas estavam em construção. Das 167 escolas, 137 eram leigas e 30 de congregações religiosas. Quanto ao uso da língua “10 escolas utilizavam-se exclusivamente da língua polonesa, enquanto que 14 exclusivamente da portuguesa, ao passo que 143 escolas eram bilíngües isto é, utilizavam-se simultâneamente das duas línguas, conforme a cadeira a ser lecionada”. Wachowicz (1970b, p.91) nos coloca a par da situação que o governo brasileiro federal e, conseqüentemente, estadual paranaense, enfrentou:

Não resta dúvida que a rêde escolar polonesa retardava a assimilação do descendente da imigração, na comunidade nacional. As escolas da imigração apresentavam às crianças que as freqüentavam a idéia da existência de “duas pátrias”, uma que o viu nascer e o alimentava, outra que paulatinamente ia-se apagando em sua memória, apesar das descrições feitas por seus pais, avós ou professores. Essa idéia de uma pátria longínqua era estimulada e cultivada por estas escolas.

Esse “pertencer a duas pátrias” nos lembra Silva (2009, p.73) ao dizer que o “multiculturalismo apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Alerta-nos, porém, para o fato de que “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA, 2009, p.73). Essa posição, segundo o autor, é tomada, levando-se em conta a dicotomia: identidade (aquilo que se é) e diferença (o que o outro é). Esse posicionamento leva-nos a pensar no caso do cultivo às duas pátrias por parte do imigrante polonês e seus descendentes – eu sou brasileiro/eu sou polonês (e, portanto, não sou brasileiro), sem tomar uma decisão e fazendo com que o governo brasileiro e o paranaense necessitassem tomar uma decisão por eles (no caso das escolas).

Para Silva (2009, p.75), “as afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades”. No caso das escolas polonesas, houve aproximação entre a diferença e a identidade, unindo mundos diferentes e propiciando o respeito a duas identidades que conviviam em uma comunidade (escola).

Concordamos, através do fato citado anteriormente que a identidade “só tem sentido em relação a uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou pré-determinadas” (SILVA, 2009, p.85). O mesmo autor (2009, p.85) ainda complementa que, no caso das identidades nacionais, a língua é um dos elementos centrais, “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”. À época de 1917 e anos seguintes, devido à grande contingência de imigrantes que para o nosso país vieram, as autoridades brasileiras sentiram a necessidade de impor a língua brasileira (“língua portuguesa”) sob o suposto estabelecimento da identidade nacional.

Para Silva (2009, p.81), a identidade, tal como a diferença “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias [...]”. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações de poder. Dessa maneira, a “ordem” para o uso exclusivo da língua portuguesa nas escolas dos imigrantes precisou vir das autoridades federais e estaduais. Como a ordem não foi totalmente acatada, pois “10 escolas utilizavam-se exclusivamente da língua polonesa” (WACHOWICZ, 1970b, p.63), houve o fechamento de algumas.

## **CONCLUSÃO**

Ao pensarmos a formação de professores, principalmente em um Curso de Letras, não podemos deixar de nos preocuparmos com a relação dos acadêmicos/futuros profissionais com o seu objeto de estudo/saber: a língua(gem); não podemos deixar de pensar nas implicações que as constituições identitárias dos sujeitos terão em seu processo de formação; em quanto as histórias de vidas caracterizadas pelas constituições culturais e linguísticas plurais incidem sobre todos esses processos. É o que estamos fazendo: procurando conhecer melhor os nossos sujeitos acadêmicos e egressos da UNESPAR – Campus de União da Vitória, com o intuito de auxiliá-los em sua jornada profissional.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. e RANGEL, E.de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Vol.5, n.1, 2005.
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo:Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo:Hucitec, 2010.
- BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Àvila, Eliana L. de L.Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte:Editora UFMG , 2014.
- CAMPOS, C.M. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil**. Tese de doutorado. Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, 1998.
- CORACINI, M.J.R.F. **Identidade e Discurso**. Campinas:Ed.UNICAMP, 2003.
- DUBOIS, J et al. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo:Cultrix, 2007.
- EAGLETON, T. **A idéia de Cultura**. Tradução: Sofia Rodrigues. Lisboa: Actividades Editoriais, 2003.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T.da (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis:Vozes, 2009.
- HOBBSAWN, E. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1990.
- IRVINE, J.T. e GAL, S. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P.V. (org.) **Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities**. Santa Fe,New Mexico:School of American Research Press, p.35-85, 2000.
- KROSKRITY, P. Language Ideology. In: DURANTI, A. **Acompanion to linguistic anthropology**. Malden(USA):Blackwell Publishing, 2004.
- MAKONI, S. e MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: Desconstruindo a noção de "língua". In: MOITA LOPES, L.P.(org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo:Parábola, p. 191-213, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L.P. **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico**. São Paulo:Parábola, 2013.
- MOURA, C. O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da auto-imagem do sujeito moderno. **Revista Filosofia**

**UNISINOS**, maio/ago, p.157-173, 2009. Disponível em revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5015/2266. Acesso em março/2017.

OLIVEIRA, M. de. Organizações sociais dos imigrantes poloneses e seus descendentes em Curitiba (Brasil, 1890-1938). In: MARTINS, I.L. e HECKER, A. (orgs.). **E/imigrações: histórias, culturas, trajetórias**. São Paulo:Expressão e Arte Editora, 2010.

PAYER, M.O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. Tese de doutorado. UNICAMP, 1999.

RODRIGUES, A.D.I. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo:Loyola, p.11-25, 2002.

ROSENBLATT, A. **El critério de corrección lingüística – unidad o pluralidad de normas en el español de Espanâ y América**. Bogotá, 1967. Disponível em [www.persee.fr/.../hispa](http://www.persee.fr/.../hispa). Acesso em 06/2014.

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis:Vozes, 2009.

STREET, B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo:Parábola, 2014.

WACHOWICZ, R.C. A “febre brasileira” na imigração polonesa. In: **Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa**. Vol.I – Ano 1970. Curitiba: Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970a.

\_\_\_\_\_. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: **Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa**. Vol. II – Ano 1970. Curitiba: Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970b.

\_\_\_\_\_. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba:Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis:Vozes, 2009.

# EIXO TEMÁTICO 3

## Os multiletramentos e as multimodalidades

### O LETRAMENTO LITERÁRIO RESISTINDO AOS MECANISMOS DE EXTENUAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Patrícia Cantão Gonçalves  
Ana Cristina dos Santos Oliveira  
Otávio Guimarães Tavares

**Resumo:** Objetiva-se identificar tipos de letramentos literários que funcionem como estímulo e expansão à leitura e à produção de textos que se adequem as mudanças de ordem social, no intuito de reaproximar os leitores da literatura e de atividades que tornem presente o valor sócio-histórico-cultural da construção literária de sentidos, pois, conforme percebido por determinados autores, ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com experiências de outros. Impondo-se aos mecanismos que têm dispersado e submergido os leitores de informações, tornando-os limitados enquanto à atividade interpretativa de textos escritos e orais. Sabendo que a aposta de letramento literário se estabelece, antes de tudo, no âmbito escolar onde são construídos diálogos que aproximam e integralizam o aluno aos contextos literários, condicionamo-nos à perspectiva de que a leitura tem se tornado uma atividade cansativa e facilmente dispersada em meio a tantos veículos de informação a efeito da evolução tecnológica. Portanto, analisaremos a efetividade da exploração da escrita e da leitura literária à medida que isso se reflita não somente a um interesse prático ou restrito, já que o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir. Logo, a literatura se impõe como meio eficiente de inserção ao universo da leitura, perceber o mundo através dela dá ao indivíduo a capacidade de significar o mundo por meio das palavras. Não somente na função direta entre texto e leitor, a atuação do letramento literário deve expandir a leitura às construções ideológicas, políticas e culturais, relevando que há a necessidade de compreender uma realidade antes para que se possa posteriormente agir sobre ou a partir dela. Assim, por meio do desafio da leitura e da escrita literária, seja possível expandir a capacidade associativa e interpretativa de seus leitores.

Palavras-Chaves: Letramento Literário; Estímulo à Leitura; Reeducação Literária.

Eixo Temático: Os multiletramentos e as multimodalidades.

## Introdução

Este trabalho remete-se a literatura como um instrumento voltado ao aperfeiçoamento e expansão dos hábitos de leitura e escrita, caracterizando, assim, o que chamamos de letramento literário, evidenciando os efeitos de um ensino de qualidade da literatura, e de como isso pode contribuir com o desenvolvimento social. Pois, segundo Silva (2011) ler é participar mais crítica e ativamente da comunicação humana.

Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2015, realizada pelo Ibope encomendada pelo Instituto Pró-Livro, 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Os dados relatados mostram um quadro comum na realidade brasileira, embora

Ainda que haja inúmeros mecanismos advindos da evolução tecnológica dispersando os leitores iniciantes ou ativos da literatura, ocasionando uma desvalorização das leituras clássicas, das atividades de escrita e as de interpretação, logo, surge o interesse de investigar como os educadores estão conduzindo tal situação, se estão resistindo com propostas de integração ou se conformando. Considerando o fato de que as práticas de letramento não são, muitas vezes, trabalhadas de maneira adequada e efetiva.

Ressalvando fatos como números reduzidos de livrarias e bibliotecas no Brasil, fazendo com que a escola assuma, comumente, a responsabilidade de propiciar os primeiros contatos de crianças com a leitura, tendo que competir ainda com a tecnologia, redes sociais virtuais, logo, interessa-nos identificar a função-escola, a autonomia do aluno, a fim de aprimorar as atividades de leitura, escrita e interpretação de texto por meio do letramento literário, tendo ele, assim, que assumir um grande desafio, pois, a cada dia a literatura perde espaço nos currículos escolares.

No entanto, sabe-se o quanto a literatura é fundamental à formação do leitor eficiente, expandindo a noção crítica, associativa e cultural do mesmo, reafirma Cosson (2014, p. 49) “a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar”. Então, pressupõe-se que há diversas formas de integrar as pessoas à literatura, com base na necessidade que elas têm de

explorar, interpretar, de expressar suas opiniões por meios das associações que fazem com aquilo que enxergam, sentem, e ouvem.

## **O letramento literário**

A atividade contínua da leitura e da escrita são fatores fundamentais para que um indivíduo ou grupo social possam pensar, interpretar e desenvolver determinadas realidades. Pois, “no ato de libertar-se, isto é, de tomar consciência da sua necessidade é que o ato de ler passa a ganhar a sua significância maior e primeira” (SILVA, 2011, p.90).

Sabe-se que no desafio da educação há inúmeras deficiências como a ausência de bibliotecas públicas, de livrarias de qualidade, a inadequação das escolas, assim como, a falta de estrutura da mesma. Com o advento da tecnologia, o progressivo uso de meios de comunicação virtuais, hoje a leitura de textos voltados à literatura, o exercício da escrita têm sido atividades extenuadas no cotidiano dentro e fora da escola.

No interesse de avaliar os métodos utilizados no ensino prático da literatura foi proposta uma entrevista direta com professores da área. Como instrumento para identificação dos graus de letramento, valeu-se de um questionário direcionado a avaliar as metodologias, materiais utilizados, a interação professor-aluno, e a interação literatura-aluno.

Entrevistamos um professor de literatura de uma escola privada localizada na cidade Belém, capital do estado Pará. Ministrando aulas para o nono ano do fundamental e para o ensino médio ele respondeu a perguntas que estruturamos no intuito de investigar os métodos aplicados no ensino da literatura e quais as condições oferecidas ao professor para isso.

### **Perguntas e Respostas do Questionário:**

P1: Quais os materiais utilizados para ensinar a literatura em sala de aula?

- Um material organizado pela escola, um modelo de caderno/apostilado no qual há o conteúdo sintetizado sobre literatura.

P2: Há espaço e direito a autonomia para que o professor escolha sua metodologia?

- Não, pois, o estudo da literatura hoje está focado na leitura e interpretação objetiva de textos, o que é exigido pelos processos de vestibulares.

P3: Há interesse por parte dos alunos no aprofundamento do ensino da literatura?

- Em partes, isso vai muito do interesse particular de cada aluno, mas, como não há uma afirmação desde o ensino básico a literatura se torna um objeto evasivo para muitos.

P4: De que forma os alunos demonstram desinteresse ou desestímulo com o ensino da literatura?

- Percebe-se o desestímulo dos alunos quando é solicitado que se leia e analise algum livro, comumente, eles procuram apenas os resumos e esboçam opiniões rasas sobre.

P5: Quais tipos de leitura despertam o interesse dos alunos?

- Geralmente aquelas que estão na mídia, Best Sellers, HQs, Fanfics (narrativa ficcional/virtual), e etc.

P6: O Educador da área da literatura ainda acredita em apostas que possam estimular o corpo estudantil?

- Talvez, mas, sabe-se que isso requer toda uma reformulação e um preparo individual do educador. Saber que a realidade atual é muito tecnológica e impor algo considerado, para muitos, arcaico, é um desafio, mas, deve-se ter otimismo a respeito.

Percebe-se nesta avaliação não apenas uma desvalorização do ensino da literatura nas escolas como também todo um cenário que já não agrega os fundamentos de uma boa leitura. O descaso com a educação, a restrição de conteúdos, a priorização de certas disciplinas com foco nos processos de vestibulares têm desconstruído os métodos de ensino da literatura, prejudicando o senso-crítico dos alunos por falta de letramento.

Cereja (2005) aponta que seria interessante o professor buscar dois parâmetros, o primeiro relacionando textos de diferentes épocas procurando caminhos apontados pelo próprio texto, deixando-o conduzir o tempo e espaço para fazer essa relação. Haja vista que a educação, apesar das contrariedades precisa encontrar instrumentos para resistir ao desgaste e a desvalorização das disciplinas que ajudam no desenvolvimento psíquico-social, gestor da leitura e da escrita.

Letramento Literário na escola para Cosson (2014, p. 51) é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para isso o professor serve como mediador, mas sua função não se efetiva sem uma estrutura adequada. Seguir a linha motivacional sugere que a escola deva oferecer autonomia e suporte ao professor.

Ainda segundo Cosson se aconselhável seguir a técnica (2014, p. 48) do andaime, na qual cabe ao professor sustentar as atividades a serem desenvolvidas, mas também é responsabilidade do aluno desenvolver uma



autonomia para realizá-las a partir de pesquisas. Numa atividade de troca, pois, onde aluno e professor devem se motivar.

Porém, exercitar a literatura em sala de aula se tornou um desafio, à medida que, há, cada vez mais, veículos de comunicação desviando a atenção e o tempo de crianças, jovens e adultos de um aprendizado estruturado, a efeito disso, têm-se gerado um número crescente de analfabetos funcionais, estes dispersados pelos excessos de informações.

Em decorrência do uso indiscriminado das redes sociais virtuais, da dependência dos aparelhos tecnológicos, muitas vezes, deixando interferir no aprendizado em sala de aula. Buckingham (2011), fala que as crianças e jovens passam mais tempo nos meios de comunicação (TV, radio internet, vídeo game etc.). “Dessa forma, será preciso formar os educadores para esta tarefa e também promover o desenvolvimento dessa nova disciplina” (BELLONI, 2005 p, 46).

Adequar o aprendizado para que a leitura e a escrita não sejam transformadas em atividades sem construções ideológicas, restritas a diálogos evasivos, sem valor histórico, social e político. Ou seja, trabalhar o letramento literário nas escolas é uma forma de garantir o direito às pessoas de poder construir suas experiências com diálogos intertextuais, expansivos, de forma que elas consigam debater, contextualizar, identificar as variações linguísticas, inclusive nos meios virtuais.

Mas, para isso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 71) o professor precisa tornar livre a escolha do livro pelo aluno. Pois fora das escolas, a pessoa lê apenas aquilo que é de seu interesse. Logo, é necessário trabalhar a leitura livre, caso contrário, fora do âmbito escolar esta será esquecida.

A metodologia deverá ser interdisciplinar, principalmente para que a literatura consiga resistir aos meios de dispersão da leitura e da escrita. Pois, segundo Silva (1998) não são as crianças que devem se adequar aos métodos, mas os métodos que devem se adequar às necessidades reais das crianças. Ainda que seja uma tarefa trabalhosa, mas possível, logo...

É necessário formar professores/ educadores afinados, com uma nova concepção de trabalho educativo, que tenham a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com

as crianças na direção da unidade metodológica do trabalho coletivo e interdisciplinar. FREITAS( 2003 p, 1117)

Dentro de um método que estabeleça uma relação do aluno entre textos de entretenimento e textos literários com linguagens mais complexas, intertextuais, convidando-o ao exercício da leitura construtiva o que irá contribuir com sua melhor construção enquanto indivíduo social.

### **O letramento literário aplicado**

Para Jouve (2002, p. 17), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções e que envolve cinco dimensões: a neurofisiológica, a cognitiva, a afetiva, a argumentativa e a simbólica”. Podemos dizer, assim, que a construção de um leitor dá-se de forma integrada, onde ocorrem interseções de valores observáveis com valores subjetivos e inconscientes.

Não há como desconsiderar a empatia, as intervenções sociais, e todas as questões referentes ao sistema psicológico. Pois, estes últimos interferirão na forma como o aluno irá conceber o ato de ler e escrever. Desta forma, o espaço e os instrumentos de leitura devem ser moldados à realidade trabalhada fazendo com que a literatura não se limite ou mesmo se extinga, a escola deve se tornar um instrumento de resistência, readequando suas atividades em torno deste assunto.

E métodos aplicáveis seriam o espelhar no espaço físico a realidade dos livros através de gravuras, trechos de contos infantis, a elaboração materiais interdisciplinares como cadernos de leituras cruzadas (onde o aluno deverá reescrever algum clássico da literatura com base em sua realidade de vida).

Ampliar o emprego da literatura em sala de aula, tendo em vista que, “a leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação: lemos o que gostamos de ler” (REZENDE, 2013, p. 107-108), consistiria em personalizar as leituras, descobrir os interesses dos leitores, motivá-los por meio dos recursos de comunicação mais utilizados por eles. Possibilitando, assim, que o ato de ler exceda o âmbito escolar, para isso, a

internet poderia contribuir com os meios tradicionais de leitura se utilizada de maneira equilibrada e consciente.

De nada adiantará os professores insistirem em velhos modelos e Candido (1995, p. 249) nos ajuda a perceber a importância de desenvolver os hábitos de leitura ao afirmar que ela “só pode ser obtida através da aproximação do texto literário com o leitor em uma sociedade letrada, na qual já são estabelecidas cotidianamente práticas de leitura e escrita”. E Silva (1998, p. 23), nos explica qual papel a literatura exerce na sociedade:

O texto literário – mais propriamente, o texto poético – desempenha, ao longo de toda a história do Ocidente, um papel preeminente na formação escolar, educativa e cultural dos jovens e não existem razões substantivas para que se altere significativamente, e muito menos para que se abandone essa herança multissecular.

Expandir o pensamento literário implica num aprendizado mais eficiente que ofereça, também, ao indivíduo noções de expressividade, de inventividade, isso o ajuda a se posicionar com sensibilidade diante do mundo. Ou seja, praticar a literatura, dispor-se dela como uma extensão das práticas ideológicas de letramento dentro das comunidades sócio-educacionais se mostra efetivamente um instrumento de integração do leitor com o mundo.

Para Soares (2012, p. 120) “o letramento é, sem dúvida, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido.”

Nesta proporção, a auto-responsabilidade da escola e do professor se faz fundamental, devendo ser acrescida de uma integração que conduza os novos parâmetros educacionais mediados pela tecnologia a não permitir a extenuação da experiência literária. Há a necessidade de aclarar reforçadamente o quanto o ensino da literatura é transformador, assim, como reafirma Perrone-Moisés (2006, p. 27):

Porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa

possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam.

## **Literatura poética às crianças e aos adolescentes**

O aspecto pedagógico a respeito à aplicação da literatura em sala de aula consiste em organizar e aproveitar da melhor forma o texto intencionado. Desta forma, a autonomia do professor deve se dirigir à seleção e à aplicação das leituras, nesta tarefa Os Parâmetros Curriculares (1998, p. 24) o auxilia ao afirmar que:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem oferecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Desta forma, exercitar a literatura através de obras que coincidam arte e pensamento como o livro *Ou Isto ou Aquilo* (1964) de Cecília Meireles pode ter grande alcance ao intento de explorar o imaginativo e o altruísmo na aprendizagem direcionada ao público infantil. Nesta obra nos deparamos com o gênero poético decorrido com sensibilidade, sutileza, equilíbrio e essencialismo.

Características expressas pelo engajo de Meireles à cultura pós-moderna, traçando aspectos simbolistas. Percebemos com a ajuda de Cunha (1986) a preocupação estética com que Cecília Meireles escreveu esses poemas, sendo eles resultados de um árduo trabalho artístico. Sendo ela uma grande estudiosa do folclore e da mitologia, utiliza-se de recursos como: aliterações, rimas, métricas diversas, como podemos identificar em um dos poemas do livro *Ou isto ou Aquilo*:

A Bailarina

Esta menina  
tão pequenina

quer ser bailarina.  
Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.  
Não conhece nem mi nem fá  
mas inclina o corpo para cá e para lá.  
Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.  
Roda, roda, roda com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.  
Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.  
Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.  
Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.  
(p. 809)

Coelho (1997) afirma que como grande poetisa que era Cecília Meireles conseguiu o que raros conseguem: manter a pureza do olhar-criança e a capacidade sempre renovada de se encantar com as coisas simples do mundo. Cecília procurou suscitar a imaginação, cultivar a sensibilidade, convidando os leitores infanto-juvenis a significar o mundo por meio da abstração das palavras, transbordando a sua arte de essencialismo, ludicidade e musicalidade.

Cecília foi quem introduziu a poesia infantil no Brasil, apostou em temas populares, como percebemos no poema “Ou isto ou aquilo”, onde é expresso insatisfações com anseios e limites impostos no ato de se tomar decisões, permitindo que haja diversas concepções sobre uma mesma leitura, estimulando, assim, a criança a pensar, perguntar, e enriquecer-se. E as Orientações Curriculares complementam:

(...) a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas e expressão musical facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. (Orientações Curriculares, 2002. P.67)

O objeto poético como instrumento de letramento pode transformar as concepções de mundo de uma criança. Portanto, para desenvolvê-lo é necessário que haja um preparo dos professores, tendo eles que atender as demandas tecnológicas, moldando-as ao ensino e ao estímulo da literatura. Assim como, propor técnicas de leitura, dinâmicas em sala de aula, contribuir

com pensamentos e falas criativas, divulgando-as aos seus alunos e contribuindo com o objeto do letramento em foco.

A contribuição da obra de Cecília Meireles coincide com as palavras de (cf. Bordini, 1991) que afirma que a poesia, por se condensar em múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo, é a forma que mais exige de seu leitor a ativação de seu conteúdo intelectual e afetivo preexistente e um ajustamento de seus desejos, emoções e avaliações ao progredir na leitura de um poema. Lemos a obra *Ou Isto ou Aquilo* em um ritmo imagético, exercido em um tempo figurado, sensor e sugestivo, contíguo ao pensamento associativo, distributivo e abstrato que a leitura poética dispõe.

Os poemas 'Colar de Carolina', e 'Jogo de bola' que fazem parte da mesma obra sugerem o aprendizado de consoantes de algumas sílabas, logo, utilizando-os com apoio crítico e sensível estas poesias contribuem com o desenvolvimento psíquico-social de uma criança. Pois, segundo Coelho (1997) Profundamente sensível aos mil e um acontecimentos da vida e aos valores da linguagem poética que tocam a criança, Cecília Meireles explora-os com mão de mestre.

### **Exemplos de leituras literárias que despertam a imaginação do leitor**

Dentro dos referenciais de leituras com temas simples explorados com sensibilidade, cor, movimento e ludicidade estão: *A Legião Estrangeira* (Clarice Lispector), *Nariz de Vidro* (Mário Quintana), *História de Dois Amores* (Carlos Drummond), e *As Aventuras do Avião Vermelho* (Érico Veríssimo).

Obras que desenvolvem o abstracionismo e o figurativismo poético preocupando-se com a estética textual. Para percebermos este caráter lemos estas palavras: "tanto em pintura como em música e literatura, tantas vezes o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu" (LISPECTOR, 1964, p. 151).

A literatura concebe uma diversidade artística que deposita no objeto de leitura provocações ao leitor, sensibilizando-o, atraindo-o ao incomum. E hoje as concepções artísticas sobre o ato de ler e escrever se modificaram

alcançando preferências que, muitas vezes, não encaixam a proposta poética em sua essência.

Segundo Dudziak (2003, p. 34), é o momento de se iniciar “o trabalho cooperativo para o desenvolvimento de novas abordagens relativas à filosofia e às práticas educacionais ligadas à information literacy”. Tendo em vista as dificuldades de educar leitores para que apreciem obras de significância dentro das produções literárias.

O letramento literário deve ser aplicado de maneira personalizada, considerando imagens e práticas intertextuais. Não objetivando apenas o ato de ler, mas, focando-se no instrumento interligando obras clássicas com métodos discursivos, pois, segundo Bosi (2006, p. 56) “a arte deve exercer um papel pedagógico e, como no conselho de Horácio, unir o útil ao agradável”.

Enquanto a seleção do tipo de leitura o indivíduo, primeiramente, deve focar nas escolas literárias, estudá-las, a fim de reconhecer os valores sociais e humanos contidos no patrimônio literário, sendo consideráveis as preferências relacionadas diferenças de personalidades. E de acordo com Bosi (2006 p. 56) “quanto ao bom gosto, será deleite que se prova ao perceber a graça que acompanha toda justa mimese do Bem e do Verdadeiro.”

Adquirir, por meio da leitura, suporte para desenvolver senso crítico e aprender a se posicionar frente às problemáticas da vida são qualidades que oferecem conhecimentos que se crescem, modificam-se e aprimoram-se, mas jamais abandonam o indivíduo.

### **Considerações finais**

O propósito deste trabalho foi o de proporcionar reflexões a respeito do ensino da literatura nas escolas brasileiras. Analisando os métodos utilizados e sua eficácia, sem deixar de expor as dificuldades encontradas por professores da área, como a estrutura física das instituições de ensino e a falta de material adequado para se trabalhar a literatura, prejudicando assim o que chamamos de Letramento Literário.

Ao nos depararmos com a realidade do professor entrevistado pode-se perceber que a literatura possui pouco espaço nos currículos escolares e

que professores dispõem de pouca liberdade para trabalhar a mesma na íntegra, com toda sua abrangência de significados. Ao que se segue o seguinte questionamento: até onde vai a importância da literatura para a grade curricular escolar brasileira?

Ressaltou-se também a importância de trabalhar a literatura poética com as crianças e adolescentes como forma de desenvolver o interesse dos mesmos por esse tipo de leitura, fazendo com que tais alunos deixem de simplesmente seguir ideias de outrem, adquirindo senso crítico, o que os possibilita assumir a autonomia de seu aprendizado.

Ao discorrermos sobre os livros que podem ajudar na aprendizagem infantil com base no que diz Os Parâmetros Curriculares Nacionais incutimos professores a saírem da “zona de conforto” e provocarem em seus alunos o estímulo necessário para a leitura proposital, sem o peso da obrigatoriedade escolar, esses tais, os letrados, os quais resistem a potenciais extenuadores da literatura.

Ademais, no que se seguem as pesquisas nesse assunto, podemos levantar mais questionamentos para possíveis trabalhos; até que ponto os elementos extenuadores são realmente responsáveis pelo desinteresse à literatura? Quais os meios que a escola pode utilizar para amenizar essa aversão? Seria o caso de se investir mais na formação dos professores?

### **Referências bibliográficas**

BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação. São Paulo: Autores Associados. 2005.

BORDINI, M. da G. Poesia infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOSI, Alfredo. História concisa da Literatura Brasileira. Editora Cultrix, 43 ed. São Paulo. 2006.

BUCKINNGHAM, David. Questionar é fundamental na educação para as mídias. Revista Nova Escola, janeiro de 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura; O esquema de machado de Assis. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, Willian Roberto. Uma proposta dialógica de ensino de literatura. Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.



COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: Teoria- Análise- Didática. 6 ed. Série Fundamentos. São Paulo: editora Ática, 1997.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. SP: Contexto, 2014.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação, Brasília, v. 32, n.1, p. 23-35, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. Uma Pós-Modernidade de Libertação. Reconstruindo as esperanças. São Paulo: Autores Associados, 2003.

JOUBE, Vincent. A leitura. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LISPECTOR, Clarice. 1964. A legião estrangeira. Rio de Janeiro: Editora do Autor. \_\_\_\_\_. 1997. Perto do coração selvagem. Rio de Janeiro: Rocco. \_\_\_\_\_. 2007. Entrevistas/Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 2004. O espírito e o olho. São Paulo: Cosac Naify, 2004

Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Flores na Escrivanhinha. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs). Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábolas, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O Ato de Ler. 4 ed. São Paulo:Cortez, 1987  
COELHO, Nelly Novaes. . 6 ed. Série Fundamentos. São Paulo: editora Ática, 1997.Literatura infantil: Teoria-Análise-Didática.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed.- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

## EL CORTOMETRAJE “DOBLE CHECK” COMO HERRAMIENTA MOTIVADORA EN LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL ALUMNO DE ELE.

**Autoras:** Taynara Sales de Matos – UFPA/Castanhal<sup>117</sup>  
Letícia Reis Oliveira –

UFPA/Castanhal<sup>118</sup>

Prof<sup>a</sup> Esp. Daniele Mendonça Chaves – UFPA/Castanhal<sup>119</sup>

### RESUMEN:

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera es necesario valorar la importancia de la motivación en las clases de ELE como nos muestran los documentos oficiales como los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Percibimos que muchas veces los profesores atados a las actividades tradicionales pierden la oportunidad de traer nuevas herramientas capaces de motivar el interés de los alumnos por la lengua. Tenemos conciencia que hay diversas maneras de motivar a los alumnos y una de ellas es el acercamiento de los contenidos a la realidad de los discentes, por eso, este trabajo es una propuesta didáctica con el objetivo de fomentar la literacidad crítica del alumno por medio del uso del cortometraje “*Doble Check*” que trae una discusión actual y reflexiva sobre el uso del aplicativo *Whatsapp*, haciendo con que el alumno poco a poco adentre en temas transversales. Este trabajo se apoya en una investigación bibliográfica sobre el uso del cortometraje en clases de ELE de Yzid (2015), de la literacidad crítica de Cassany (2006), Zavala (2008) con los estudios de motivación Grunewald (2009) y Cuesta (2009). Creemos que el cortometraje es un medio accesible que va a contribuir para que la motivación se haga presente en todos los momentos de la clase con el fin de que los alumnos se identifiquen con la lengua y con eso, desarrollen su competencia lingüística vinculada a su competencia existencial y así progresen de hecho en su consciencia crítica.

**Palabras-Clave:** Motivación. Literacidad Crítica. Cortometraje.

### Introducción

Asimilar una lengua extranjera mientras se reflexiona sobre temas recurrentes en la vida implica positivamente en la motivación del alumno y por consecuencia resulta en el desarrollo de su aprendizaje, una vez que estos dos puntos están relacionados y dependen uno del otro para un buen resultado.

Es notable que a lo largo de los últimos 5 años la tecnología viene ocupando un espacio significativo en el cotidiano de gran partes de las

---

<sup>117</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Castanhal; E-mail: taynarasales47@gmail.com

<sup>118</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Castanhal; E-mail: lereiss3197@gmail.com

<sup>119</sup> Professora Substituta do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: danichaves\_8@yahoo.com.br

personas, específicamente de los alumnos, y esta ocupación está influenciando en el desempeño escolar de ellos, así que delante a eso, creemos en que el profesor consiga adaptarse a las tecnologías y por medio de temas transversales consiga motivar a sus alumnos, una vez que estos temas son muy relevantes para que se acerquen de la realidad percibida y vivenciada por ellos.

Este trabajo es una propuesta didáctica con el objetivo de fomentar la literacidad crítica del alumno por medio del uso del cortometraje “*Doble Check*” y traer una discusión actual y reflexiva sobre el uso del aplicativo WhatsApp, que puede traer muy prejuicios en el ambiente social y académico, ¿hasta qué punto el aplicativo puede contribuir positiva y negativamente en la vida de las personas? Ese es un cuestionamiento que se busca hacer a los alumnos en las clases de lengua española.

Notamos que muchas veces, los profesores prendidos a actividades tradicionales pierden la oportunidad de presentar a sus alumnos nuevas herramientas que motivan el interés del docente por la lengua y al mismo tiempo en que desarrollen la literalidad crítica del alumno. Será planteado aquí porque los profesores pierden esas oportunidades y lo que necesitan hacer para aliviar esos prejuicios. Se busca, basado en los documentos oficiales y a algunos teóricos del tema, comprender y concientizarnos respecto a la importancia de la motivación, producida por las nuevas herramientas tecnológicas en el desarrollo de la literacidad, es decir, estos puntos involucrados pueden colaborar para el desarrollo de la formación crítica de los alumnos.

### **Marco teórico**

Las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” resaltan la importancia de trabajarse la lengua española en el ámbito educativo, justamente por el hecho de que la considerada “‘lingua fácil’”, alcança um novo lugar [...], passa a ocupar novos e mais amplos espaços”<sup>120</sup> (2006 p.128). ¿Y cómo trabajar esta lengua en el aula? ¿Qué herramientas tiene disponible el profesor? Creemos que es importante que el profesor incluya en el aula las

---

<sup>120</sup> “lengua fácil”, logra un nuevo lugar [...], pasa a ocupar nuevos y más amplios espacios. (Nuestra traducción).

TIC's, como el cortometraje y a través de él provocar una discusión acerca del WhatsApp, por ser algo muy presente en el cotidiano juvenil. Así el profesor puede adaptarse a esta realidad de las nuevas tecnologías mientras motive la conciencia crítica de sus alumnos por medio de estas TIC's.

### **El uso das TIC'S en clase de E/LE**

Las TIC's resumidamente son los medios por los cuales se comunica, se puede dividirlos en dos partes: las tecnologías tradicionales de la comunicación y las tecnologías de información.

Para mejor comprensión Biel (2013 p.78) hace la siguiente definición de las TIC's

“(...) El universo de dos conjuntos combinados, por un lado, las tecnologías tradicionales de la comunicación (TC), la radio, la televisión o la telefonía tradicional y por otro lado las tecnologías de la información (TI), las que facilitan un intercambio activo de la comunicación por parte del usuario y que se representan por los ordenadores, las redes sociales y los teléfonos móviles contemporáneos, entre otras.”

Así daremos énfasis en este artículo a la TI donde están inseridos el cortometraje y el WhatsApp, objetos de estudios de nuestra propuesta asumiendo que actualmente las tecnologías están presentes en todos los momentos de la sociedad informatizada y en las clases no es diferente, ya que, mismo no siendo permitido la utilización de aparatos tecnológicos los alumnos aun así los utilizan, así que, los profesores deben aprovechar eso en favor del desarrollo de la criticidad y hacer uso asentando en el aula,

Según Biel (2013, p.81) “es un gran reto para el profesor su relación con las TIC, por la falta de formación específica para integrar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, y esta carencia provoca un uso inadecuado de las mismas y al revés de ser una herramienta que favorezca el aprendizaje se convierte en una herramienta que lo ralentiza.

De acuerdo con el Centro Nacional de Tecnologías de Información (CNTI) (2004):

“las Tecnologías de la Información aportan a la educación una nueva dimensión, las posibilidades de compartir, de transferir información y

conocimientos básicos facilitan el acceder a nuevas fuentes de saber aumentando la capacidad de aprender.”

Los resultados positivos de la utilización de las TIC's en las clases, son visibles rápidamente eso porque los alumnos se sienten inseridos en el aula por conseguir ver su realidad en los contenidos. Esto es lo que nos apunta Yzid (2015, p. 32)

“Los profesores añaden que se ha producido un gran cambio en el aula y todos están de acuerdo en que con el cortometraje los estudiantes se divierten mucho, prestan más atención, comprenden y aprenden con placer. También es un recurso muy apreciado y que merece interés e implicación por parte de todos los profesores, además, su uso permite desarrollar muchas destrezas y romper con la monotonía en clase.”

Igualmente nos identificamos con que puntea Muñoz (2004, p.37):

“las ventajas de abordar contenidos relacionados con la realidad de los alumnos, se nota con eso la familiaridad del alumnado con las redes, conocimiento que pueden trasladarse al aula en forma de simulación, la posibilidad de interactuar entre iguales, dentro o fuera de la clase, el componente lúdico que ofrecen, el hecho de favorecer el aprendizaje autónomo.”

### **La motivación en la enseñanza aprendizaje de LE**

La motivación se trata de tener un estímulo en practicar determinada acción, y está presente en los espacios educacionales, profesionales, sociales y etc. Para entender el concepto de motivación es necesario saber que ella se diferencia entre motivación extrínseca – está asociada a principios externos de motivación, y la motivación intrínseca – es relacionada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como alguna finalidad. Para mejor comprensión Grünwald (2009, p.79) demuestra esas dos formas de motivación a través de los ejemplos:

“Cuando un alumno en edad escolar juega entusiasmado a un juego de ordenador para aprender español fuera del horario escolar, podemos hablar de motivación intrínseca. Ahora bien, si juega al mismo juego con el mismo entusiasmo dentro del horario escolar y en la clase, tendríamos que hablar de motivación extrínseca, puesto que cabe la posibilidad de que termine recibiendo una calificación por ello.”

Considerando que la motivación desempeña un papel fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera Cuesta (2009, p.3) destaca el valor de buscarse trabajarla en clase de E/LE, indicando que “fomentarla, protegerla y mantenerla es labor del profesor.” Tenemos conciencia que los profesores enfrentan muchas dificultades en mantener esa motivación y una de esas sucede por el hecho de que ni siempre los profesores están involucrados en el contexto social del alumno, y con eso, no consiguen inserir en el aula contenidos motivadores. Biel (2013, p.80) nos informa sobre una de las dificultades enfrentadas por el docente en la enseñanza.

“La desmotivación de los discentes; es un gran inconveniente a lo que se enfrenta el profesor de lenguas extranjeras: según una encuesta realizada en la Universidad de Gambia está comprobado que la utilización de herramientas TIC en el proceso de aprendizaje y enseñanza de LE aumenta la motivación del alumnado.”

Pensamos que el profesor deba buscar involucrar en el aula temas recurrentes en la vida de los jóvenes, a fin de facilitar el desarrollo de la literacidad crítica del alumno a través de reflexiones pertinentes sobre las discusiones actuales y reflexivas vivenciadas por ellos, con eso, consideramos lo que apunta Zavala (2008, p.23) sobre la cuestión de la literacidad y creemos que a través de la TIC cortometraje se consiga estimular el pensamiento crítico este que persistentemente implica en una manera de “usar la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos.” Con eso, se espera lograr a través de contenidos motivadores el abarcamiento de un elemento fundamental en la formación del alumno: la literaticidad.

El Marco Común Europeo de Referencias (2002, p.159) se posiciona delante la ocasión de la realización de una tarea con éxito que según él “sucede cuando el alumno se encuentra en un nivel alto de motivación intrínseca, provocada por un interés concreto en sí o al percibir la importancia que pueda tener.”

Por lo último, los documentos oficiales educacionales se manifiestan sobre las ventajas de la inserción de contenidos relacionados a la realidad de los alumnos y así logrando en una mayor motivación en el ámbito escolar. (PCN's) Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.63) contribuyen con el siguiente

“A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.”<sup>121</sup>

Las nuevas tecnologías vistas a partir de una esfera motivadora en la enseñanza y aprendizaje de E/LE nos muestran que pueden ser herramientas capaces de formar personas críticas por lo que ya fue dicho, hacen parte de la vivencia común. El Marco Común Europeo (2002, p.141.) dice que “la eficacia’ depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como, de la naturaleza de los recursos”.

El profesor necesita saber manejar las TIC’s de manera que pueda agregar valores a los conocimientos cognitivos de los docentes además de eso el Marco Común Europeo (2002, p.119) habla de “la importancia de hacer explotar todo el potencial que tiene las nuevas tecnologías de la comunicación.”

## **Metodología**

Este presente trabajo se apoya en una investigación bibliográfica en la cual buscamos embasamiento teórico sobre las posibilidades y las ventajas del uso en clase de E/LE de las Tecnologías Informacionales Comunicativas (TIC’s) así como de la motivación promovida por el uso del cortometraje y del WhatsApp en el proceso de la formación crítica de los alumnos.

Subrayamos que al largo de la construcción de este trabajo tuvimos dificultad de encontrar materiales que aborden más específicamente el uso del cortometraje y del WhatsApp como herramientas educativas aún que sepamos que esas herramientas son recientes imaginábamos que íbamos encontrar una mayor cantidad de materiales, visto que, son instrumentos presentes y que están dentro de los interés de los alumnos, es decir, hacen parte de sus motivaciones.

Es visible que las TIC’s generan cuestiones cuanto a la intensidad de su uso, pues muchas veces dejan de ser instrumentos bienhechor, cuando ayudan y agregan experiencias a los alumnos y pasan a ser materiales que generan

---

<sup>121</sup> La atención a la diversidad debe concretizarse en medidas que lleven en cuenta no solo las capacidades intelectuales y los conocimientos de que el alumno dispone, pero también sus intereses y motivaciones. Ese conjunto constituye la capacidad general del alumno para aprendizaje en un determinado momento. (Nuestra traducción).

vicios en el medio social, como por ejemplo, el hecho de traer la escrita abreviada de las redes sociales para el espacio educacional, así como cuando el mundo “in línea” perjudican la comunicación “tradicional”, o sea, acercando los que están lejos y distanciando aquellos que están próximo, además de causar peleas por no haber contestado el mensaje y tantos otros problemas.

En este artículo el cortometraje “*Doble Check*”, será usado como medio para fomentar la literacidad crítica del alumno haciendo con que él diferencie las ventajas y desventajas del uso del aplicativo de mensajes. A partir de la visualización y audición del corto será posible que ellos tengan en mente su propio medio social, una vez que, los aparatos tecnológicos han traído un gran cambio en el modo de convivir con el otro. De esta manera, creemos que las reflexiones acerca del uso de la TIC implicaran en la motivación de los alumnos delante a la actividad, ya que el video posee una temática que aborda una discusión actual sobre el uso del aplicativo de mensajes *WhatsApp*, tenemos el objetivo de hacer con que el alumno adentre en temas transversales y luego contribuya en el desarrollo de su literacidad crítica. Con eso, queremos traer esa cuestión para el aula a fin de provocar una reflexión a los alumnos, es decir, pretendemos atizar su conciencia crítica y hacer con que ellos analicen se los usos de sus aparatos tecnológicos están facilitando o dificultando su vida socio comunicativa.

### Propuesta didáctica

Tema	WhatsApp: ¿una ventaja o desventaja?
Público Destinado	Alumnos del 3º ciclo de la enseñanza media. Grupo de 20 alumnos.
Objetivo General	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la literacidad acerca del uso de las TIC's.</li> </ul>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el uso del aplicativo de mensajes WhatsApp;</li> <li>• Saber adecuar el lenguaje a cada situación social;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la comprensión audio visual.</li> </ul>
Contenidos abordados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario de la internet;</li> <li>• El género textual cortometraje;</li> <li>• El aplicativo de mensajes WhatsApp sus ventajas y desventajas;</li> </ul>
Metodología	<p>La propuesta didáctica se dividirá en tres clases de 45 minutos cada.</p> <p><b>Primera clase (45 minutos):</b></p> <p>Primeramente con la ayuda de los alumnos el profesor organizará las sillas del aula en semicírculo, después de eso, presentará el tema de la clase y contará que el mundo obtuvo una evolución en la comunicación después de la creación del aplicativo de mensajes, él contará a los alumnos como el WhatsApp contribuye para su vida profesional y académica. Luego, el profesor indagará quién del aula utiliza el WhatsApp, y se en general el uso del aplicativo trae beneficios o maleficios y porque lo trae, aguarda 1 minuto la respuesta, caso nadie le conteste el profesor elegirá alguien para contestar la pregunta. A seguir, les dirá que el uso del WhatsApp trae muchos beneficios pero eso cuando su uso no interfiera negativamente en las relaciones sociales, profesionales, académicas, amorosas etc. Y en el cañón les mostrará ejemplos de interferencias del WhatsApp en la vida, académica, profesional, amorosa. (Tiempo estipulado 25 minutos).</p> <p>Después, el profesor aún con el auxilio del cañón explicará que va a trabajar con ellos un género textual que es un medio por lo cual se establece comunicación, y que toda comunicación se da a través de uno. Y les dirá que el género específico a ser trabajado será el cortometraje que abordará la temática discutida en el inicio de la clase, el WhatsApp.</p>

(Tiempo estipulado: 10 minutos)

En seguida, preguntará se alguien ya conoce el cortometraje “Doble check”, aguarda la manifestación de alguien y posteriormente lo pondrá en el cañón. Acabado la exhibición, el profesor preguntará lo que comprenderán del corto, lo que son la pareja uno para el otro, y porque pelean. (Tiempo estipulado: 10 minutos)

***Segunda clase 45 minutos:***

El profesor expondrá el corto dos veces más y les pedirá atención para intentar comprender lo que pasa en la historia. Finalizada la exhibición, nuevamente se hará una conversación alumno-profesor donde juntos van a buscar a narrar lo que sucedió en el corto, dando énfasis para el lado negativo del aplicativo, que causa entre otras situaciones, la valoración por la conversación virtual que de la personal, que es lo que pasa en el cortometraje y en el cotidiano de todos, visto que, ¿quién nunca ha pasado por eso? Esos son cuestionamientos a ser hechos por el profesor a fin de inserir la realidad de ellos en el contexto del cortometraje

Para el buen aprovechamiento de esas clases es substancial que el grupo prevalezca en semicírculo en el espacio pues a través de eso, se espera que la mayoría se sientan incentivados a cambiar ideas e interaccionando en las preguntas y respuesta acerca del tema. (Tiempo estipulado 30 minutos)

En seguida con el auxilio del cañón comparará, brevemente, las las abreviaciones de la lengua materna con la lengua española (Tiempo estipulado 10 minutos)

***Tercer clase 45 minutos***

Después de eso, harán la actividad “WhatsApp”, donde los alumnos serán divididos en 4 equipos de 5 personas cada.

	<p>Primeramente cada grupo irá contestar un único cuestionario bien sencillo a fin de identificar cómo la mayoría del grupo está usando el WhatsApp, de manera benéfica o maléfica en la vida del grupo en general. Teniendo contestado este cuestionario ellos irán decidir el subtema de la actividad WhatsApp, maléfica o benéfica, que son las opciones. Esta actividad consiste en una rueda de conversación donde una persona representante del grupo tendrá que decir para los otros compañeros como está el uso del WhatsApp en la vida de la mayoría del grupo de acuerdo con el resultado del cuestionario, ellos darán ejemplos con base en el cortometraje. Durante la actividad, el profesor estará disponible para sacar las dudas y ayudarlos a encontrar los vocabularios adecuados para el debate, y les recomendará que ellos escriban lo que van a decir. Eso durará 20 minutos. Volviendo para el formato de semicírculo los representantes de los 4 equipos irán hablar de acuerdo con el cuestionario, cual es el subtema elegido y porque. Cada un representante tendrá 5 minutos para explicar lo que debatirán en sus grupos, totalizando 20 minutos, en los 5 minutos restantes el profesor hará un resumen de lo que fue propuesto y como fue aprovechado por los alumnos. (Tiempo establecido 25 minutos)</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cañón;</li> <li>• Cortometraje “<i>Doble Check</i>”.</li> <li>• Cuestionario impreso.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Será evaluado la atención delante la explicación y del cortometraje. Así como la interacción delante a las preguntas. Y la literaticidad de cada grupo en la actividad.</li> </ul>

## Consideraciones finales

Notamos que hay una dificultad por parte del profesor en insertar las nuevas tecnologías en la enseñanza de E/LE ya que los mismos no poseen formación para abarcar este asunto actual en sus clases además de aún no visionarlos como medios abrigadores de conocimiento. Percibimos por medio de ese estudio que hace necesario que el profesor se adecue al uso de las tecnologías y con eso, el docente consiga traer la realidad social para el aula y alcance con eso el incentivo al desarrollo de la literacidad crítica entre los alumnos.

El hecho de trabajar con cortometrajes en clase de ELE ofrece grandes posibilidades educativas, más precisamente, trasladar para el aula las dificultades que existe dentro y fuera de ella. Por otra parte, lo que también es importante es que los cortos garanticen y estimulan la atención además de que nos permitan trabajar muchos otros temas transversales, posee un gran poder de atención por su brevedad y sus elementos visuales que son lo que ayudan al estudiante a mantener o poseer su motivación por el aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

BIEL, Alejandre. **Invasión de las TIC en las aulas de E/LE ¿son las TIC aliadas o enemigas del profesor de e/le?** Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_48/congreso\\_48\\_08.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_08.pdf)> Acceso en: 11/09/2017

CABALLERO, Paco: **Doble Check.** Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=8tmB-wF\\_l3c](https://www.youtube.com/watch?v=8tmB-wF_l3c)> Acceso en: 01/09/2017.

CENTRO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN (CNTI). **Desarrollo de contenidos de TI en Educación.** Disponible en: <[http://www.cnti.ve/cnti\\_docmgr/detalle\\_proyec-](http://www.cnti.ve/cnti_docmgr/detalle_proyec-)> Acceso en: 14/09/2017

CUESTA, Ramajo. **La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.** Disponible en: <<https://www.mecd.gob.es/dam/.../2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf>> Acceso en: 11/09/2017

GRÜNEWALD, Andreas. **La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información.**

Disponible en:  
<<http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/97.pdf>> Acceso en: 11/09/2017

**MARCO COMÚN EUROPEU DE REFERENCIA PARA LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN.** Disponible en:

<[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>  
Acceso en: 11/09/2017

MUÑOZ, Cuadros. Disponible en:  
<[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/.../25\\_0025.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/.../25_0025.pdf)> Acceso en: 12/09/2017

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.** Disponible en:  
<[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acceso en: 11/09/2017

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.** Disponible en:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acceso en: 11/09/2017.

YZID, Zohra. **Figuras cinematográficas: el cortometraje en el aula de E/LE.** Disponible en:  
<[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2015/06\\_zohra.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2015/06_zohra.pdf)> Acceso en: 11/09/2017

ZAVALA, Virginia. **La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura.** Disponible en:  
<[https://drive.google.com/drive/u/1/folders/0B\\_ka0T4Ud9jgc25ldTYzM2doaUE](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/0B_ka0T4Ud9jgc25ldTYzM2doaUE)>  
. Acceso en: 11/09/2017.

## **Apéndice:**

Cuestionario aplicado a los 4 equipos:

¿Ya peleaste un novio (a) debido el WhatsApp? (  ) Sí (  ) No

¿Cuándo se encuentra con un amigo (a) dejas el teléfono para dar más atención a él (a)? (  ) Sí (  ) No

¿Consigues te concentrar en los estudios al mismo tiempo en que recibes mensajes en el WhatsApp? (  ) Sí (  ) No

¿Te quedas aburrido cuando no te contestan en el WhatsApp? (  ) Sí (  ) No

¿Prefieres hablar por medio del WhatsApp que personalmente? (  ) Sí (  ) No

¿Lleva para su escrita formal abreviaciones usadas en el WhatsApp? (  ) Sí (  ) No

¿Alguna vez el WhatsApp ya obstruyó su vida profesional? (  ) Sí (  ) No

¿Cuándo estas con su familia consiguen dejar el aplicativo para interactuar con ellos? (  ) Sí (  ) No

¿Se estas en la iglesia usas el aplicativo demasiado? (  ) Sí (  ) No

¿Ya dejaste de hacer los deberes de su casa debido el uso WhatsApp? (  ) Sí (  ) No

**Mayorías de respuestas sí: supone que el WhatsApp está siendo desventajoso para ti.**

**Mayorías de respuestas no: supone que el uso del WhatsApp está siendo ventajoso en su vida.**

## UNA PERSPECTIVA REFLEXIVA DE ENSEÑANZA DE ELE POR MEDIO DEL USO DEL CUENTO “*NIÑA BONITA*” DE ANA MARIA MACHADO

**Autoras:** Letícia Reis Oliveira – UFPA/Castanhal<sup>122</sup>  
Luciene de Nazaré Ribeiro – UFPA/Castanhal<sup>123</sup>  
Profª Esp. Daniele Mendonça Chaves – UFPA/Castanhal<sup>124</sup>

### RESUMEN:

El profesor, además de enseñar contenidos sistémicos a su alumno, lleva consigo la responsabilidad de contribuir para su inserción como individuo en la sociedad, pues le ayuda a desarrollar su criticidad, la cual, mismo siendo de hecho concretizada en la secundaria, debe empezar a ser estimulada desde la enseñanza básica. Sin embargo, es posible percibir que los profesores de cierto modo no son reflexivos, una vez que, a pesar de tener la consciencia de su papel como educadores, no ponen eso en práctica, principalmente en las clases de lengua española, dónde el enfoque se da, muchas veces, en los contenidos lingüísticos, al revés de aprovechar la oportunidad de contribuir en la formación crítica del alumno. En ese sentido, este trabajo tiene como objetivo, presentar una perspectiva de enseñanza de lengua española a partir de una práctica reflexiva por medio de la utilización en las clases de enseñanza primaria, del cuento “*Niña bonita*” de Ana Maria Machado, lo cual posee un lenguaje comprensible para los niños, y que podrá hacer con que el propio profesor desarrolle su capacidad reflexiva, mientras fomenta la criticidad de sus alumnos. De ese modo, para apoyar nuestra búsqueda utilizaremos estudios bibliográficos que traen discusiones acerca de conceptos de profesor reflexivo con Zeichner (2012); literacidad crítica con Cassany (2006) y de literatura en la enseñanza básica con Paiva, Oliveira (2009). Admitimos que la literatura infantojuvenil es una herramienta la cual el profesor puede ancorar su práctica reflexiva y, por consiguiente, estimular de hecho la criticidad en sus alumnos en las clases de lengua española, para que en el futuro los mismos la desarrollen más fácilmente y se posicionen en la sociedad como individuos críticos.

**Palabras-clave:** Profesor reflexivo; Literacidad crítica; Literatura infantojuvenil.

### Introducción

El profesor tiene un papel muy importante en la educación, pues lleva consigo la responsabilidad de impulsar sus alumnos a desarrollar el pensamiento crítico, que muchas veces no es trabajado en las escuelas, principalmente cuando se trata de los profesores de lengua española, y cuando

---

<sup>122</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Castanhal; e-mail: lereiss3197@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Castanhal; e-mail: lucienedenazaré@yahoo.com

<sup>3</sup> Professora Substituta do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: danichaves\_8@yahoo.com.br

trabajado, es solamente en la secundaria, olvidándose que, es en la enseñanza primaria, donde todo ese proceso crítico debería empezar.

La mayoría de los profesores se queda presa a la obligación de enseñar solo los contenidos sistémicos de la lengua en sus clases y mismo teniendo muchas veces la consciencia de sus papeles como educadores no ponen la reflexividad en práctica tanto de ellos mismo como de los niños, y eso con el tiempo, puede acabar tornándose de cierto modo una comodidad, o sea, puede ser que se queden mucho en una zona de confort, y por consecuencia, es probable que no tengan ganas de traer clases más dinámicas a sus alumnos, las cuales podrían contribuir para la formación crítica de estos por medio de una práctica reflexiva.

Al planear e impartir sus clases los profesores de lengua española se quedan limitados con relación al tiempo de clase, aún más cuando se trata de niños, pues los primeros minutos son solamente para calmarlos y hacer con que fijen la atención en la clase. Además de eso, los contenidos impuestos por las escuelas no traen cuestiones sociales para se trabajar, sino lingüísticos. Luego, cabe al profesor reflexionar sobre su forma de actuar en clase y por consiguiente, involucrar estas cuestiones en el aprendizaje de sus alumnos.

Desde esas perspectivas, es necesario traer actividades innovadoras, con las cuales los niños relacionen sus vidas y reflejen sobre sus actos y actitudes, y al final no solo ellos sino también el profesor adoptarán una postura reflexiva, bien como también es necesario que los profesores se cuestionen sobre su forma de impartir las clases, si están buscando y se esforzando realmente para salir de las “clases 100% tradicionales”. De ese modo, los cuentos son una óptima opción, ya que además de fomentar las habilidades lectoras de los niños, son capaces de desarrollar el aprendizaje crítico de ellos y hacer con que reflejen sobre sus vidas, pues acaban por parecerse con situaciones ya vividas por los alumnos y puede incluso hacer con que relacionense con las emociones de los personajes de las historias.

Es a partir de esas discusiones que en nuestro trabajo valoraremos la importancia de que los profesores hagan reflexiones acerca de sus vidas como educadores y que transmitan esta reflexión a sus alumnos, o sea, resaltaremos la importancia de una perspectiva reflexiva de enseñanza, bien como la importancia de la literatura en ese tipo de aprendizaje desde la enseñanza



básica. Por lo tanto, examinaremos cómo la utilización de un cuento, en el caso el cuento “*Niña bonita*” de Ana Maria Machado, por medio de una postura reflexiva del profesor de ELE, puede colaborar para el estímulo de la criticidad de los niños de esa enseñanza, para que así, en el futuro, los mismos la desarrollen más fácilmente y se posicionen en la sociedad como individuos reflexivos y críticos.

## **Marco Teórico**

### **El uso del cuento en el aula de E/LE**

La literatura puede tornarse muy enriquecedora para los alumnos no solo para los del bachillerato, por ejemplo, sino principalmente para los de la enseñanza básica, o sea, como nos dicen Oliveira e Paiva (2009, p.1206-1207) “A escola precisa impulsionar o leitor a uma postura crítica perante a realidade e oportunizar através da literatura infantil a transformação da sua própria experiência de vida”<sup>125</sup>, de ese modo, “a literatura adotada desde as séries iniciais, constitui importante instrumento teórico e metodológico na promoção do educando no pensamento crítico.”<sup>126</sup> Oliveira e Paiva (2009, p.1208).

Cuando se piensa en enseñanza básica, los cuentos son una óptima opción para presentarse a los niños, pues con un lenguaje sencillo son capaces de insertarse en la realidad de ellos y de ese modo motivarlos a querer aprender y participar más de las clases. Según García (2013, p.9):

“no sólo ver el cuento como un simple entretenimiento o diversión que completa un espacio en el horario escolar, sino porque contribuye a la construcción de la identidad personal del niño y de su conocimiento del mundo.”

El profesor más allá de solamente leer los cuentos en clase o pasar cualquiera actividad a sus alumnos, interactuar con los chicos, “ya que la gran mayoría de aulas trabaja una metodología en la que solamente habla el maestro y los alumnos copian o realizan ejercicios.” Molina, Molina, Serra

---

<sup>125</sup> La escuela precisa impulsar el lector a una postura crítica delante la realidad y proponer a través de la literatura infantil una transformación de su propia experiencia de vida. (Nuestra traducción).

<sup>126</sup> la literatura adoptada desde las series iniciales, constituye importante instrumento teórico y metodológico en la promoción del educando en el pensamiento crítico. (Nuestra traducción).

(2013, p.14). O sea, “El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores.” Molina, Molina, Serra (2013, 12).

Por consiguiente, la literatura infantil está disponible para los profesores trabajaren los más diversos contenidos y valores sociales y por lo tanto, los cuentos son capaces de estimular el desarrollo de la formación crítica de los niños. Como nos dicen Cagneti e Zotz (1986, p. 23):

“A literatura nos convida para o despertar no contato com diferentes emoções e visões de mundo, proporcionando assim, condições para o crescimento interior e a formação de parâmetros individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações.”<sup>127</sup>

### **El profesor reflexivo**

Desde la planificación de sus clases, el profesor debe tener en cuenta que antes de todo necesita reflexionar acerca de su modo de enseñanza, una vez que según Zeichner (2012, p.3). “Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas” y de ese modo, según nos afirma Zeichner (2012, p.3):

“pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor.”

El profesor al reflexionar sobre su forma de actuar en clase está contribuyendo para la mejora de su práctica docente, como nos afirma Paiva (2003 p.61) diciendo que “o professor reflexivo faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo, vai construindo e reconstruindo o seu saber e o saber fazer”<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> La literatura nos convida para el despertar en el contacto con distintas emociones y visiones de mundo, proporcionando de ese modo, condiciones para el crecimiento interior y a la formación de parámetros individuales para medir y codificar los propios sentimientos y acciones. (Nuestra traducción).

<sup>128</sup> el profesor reflexivo hace avanzar a su propia formación mientras proceso de desarrollo continuo, va construyendo y reconstruyendo su saber y el saber hacer. (Nuestra traducción).

Con la reflexión, el maestro consecuentemente influenciará positivamente a sí mismo, bien como a sus alumnos, pues fomentará la reflexividad en ellos también sobre sus propias formas de actuar en la escuela, por ejemplo, y por consiguiente, contribuirá para la formación crítica de los niños. “Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo” Aymes (2012, p.44) y procura tomar una posición respecto a las decisiones de la vida.

Es necesario que la reflexividad del profesor no se quede solamente a la preparación de su práctica docente, sino a lo largo y después de esa también. Como nos dice Reichel (2013, p.181-182):

“O professor reflexivo corresponde ao profissional almejado, a partir do momento que manifesta uma atitude de reflexão sobre sua prática. Não apenas em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois desta, procurando extrair da própria ação elementos que ajudem a melhorá-la constantemente.”<sup>129</sup>

Más allá de adentrar en el aula para impartir los contenidos que le son impuestos por la escuela, por medio de la involucración de estos contenidos sistémicos con hechos reales de la vida de los alumnos el profesor puede contribuir para el desarrollo de la criticidad de ellos. Zeichner (2012, p.8) nos dice:

“Desde mi punto de vista sobre la docencia reflexiva, estos llamados hechos reales, que ponen en evidencia las diferencias raciales y de clase en los resultados escolares, tendrían que constituir una parte de los problemas que los maestros deberían examinar en sus deliberaciones sobre su trabajo.”

Además de eso, es importante tener en mente que para una clase en que si quiera lograr una mirada reflexiva por parte de los niños de la enseñanza básica es necesario que haga dialogo entre el alumno y el profesor, y no solo este último hablar, pues como nos afirman Oliveira e Paiva (2009, p.1207-1208). “ao promover um ambiente dialógico durante as aulas de literatura

---

<sup>129</sup> El profesor reflexivo corresponde al profesional anhelado, a partir del momento que manifiesta una actitud de reflexión sobre su práctica. No solo en su preparación, pero a lo largo de su desarrollar y después de esta, procurando extraer de la propia acción elementos que ayuden a mejorarla constantemente. (Nuestra traducción).

infantil, favorece a criança pensar, questionar, argumentar, opinar, ouvir outras opiniões e reformular seu pensamento.”<sup>130</sup>

Es necesario, por lo tanto, que el profesor se autoevalúe y se concientice de su práctica docente y analice qué está bueno o qué tiene que mejorar para que de ese modo, reflexionando críticamente, puedan proceder en su enseñanza de forma eficaz. Como admite Romero, (2008, p.239):

“Los profesores han de analizar de un modo objetivo la eficacia de su labor y reflexionar críticamente sobre lo que se descubre con el objeto de proceder a la acción, llegando a modificar lo que consideran oportuno o emprendiendo iniciativas, según las estrategias correspondientes.”

## Metodología

Este artículo tiene un carácter bibliográfico, en lo cual, embazadas teóricamente, visamos exponer como es posible un profesor partiendo de un cuento infantil ser reflexivo y, consecuentemente estimular el desarrollo de la formación crítica de sus alumnos, teniendo en cuenta que una perspectiva reflexiva en clase es capaz de cambiar actitudes y pensamientos de los niños para mejor, o por lo menos intentar hacer eso, así como del propio profesor.

En nuestras búsquedas, fue posible depararnos con una cantidad significativa de documentos relacionados al profesor reflexivo. Todavía, cuando se trata de la adopción de esta práctica temprano, en la enseñanza básica por ejemplo, ya no fuimos contempladas con tamaña expresividad de material bibliográfico, pero los que encontramos, fomentaran nuestra inquietud respecto a la importancia del estímulo al desarrollo de la formación crítica en clase desde la niñez y no solo en la juventud.

De ese modo, utilizaremos el cuento “*Niña bonita*” de Ana Maria Machado como instrumento de enseñanza, una vez que a partir de una lectura y estudio del mismo, pudimos percibir que es dotado de un lenguaje comprensible para los niños, y que mucho más allá de una historia a ser apreciada por ellos, el profesor con una práctica reflexiva desde el

---

<sup>130</sup> Al promover un ambiente dialógico a lo largo de las clases de literatura infantil, favorece el niño a pensar, cuestionar, argumentar, opinar, oír otras opiniones y reformular su pensamiento. (Nuestra traducción).

planeamiento de las clases hasta la concretización de ellas hará la ponderación respecto a la diversidad racial presente en el mundo, bien como el respecto y valoración a si propio y al otro, ya que la autora pone en evidencia para sus lectores el contrario de lo que se está acostumbrado a ver que es la desvalorización del negro y nos hace reflexionar cerca del hecho de que ninguna raza es superior a otra y aún podrá involucrar contenidos lingüísticos y hacer con que se expresen en lengua española.

### Propuesta didáctica

<b>Tema</b>	✚ Igualdad para vivir, diversidad para convivir.
<b>Público Destinado</b>	✚ Alumnos del 1º Ciclo de la enseñanza primaria. Grupo de 30 alumnos.
<b>Objetivo General</b>	✚ Por medio de una práctica reflexiva se tiene como objetivo concientizar los alumnos de la diversidad racial existente en el mundo y de la importancia de valorar su propia identidad, pero al mismo tiempo no tener prejuicio con a del otro.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Asimilar el conocimiento lexical respecto a las características de las personas;</li> <li>✚ Desarrollar las habilidades auditiva y oral.</li> <li>✚ Estimular la afectividad de los niños entre ellos, bien como entre el profesor;</li> </ul>
<b>Contenidos abordados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Utilización de pronombres personales y posesivos y para la descripción de personas, bien como los colores para especificar las características de las mismas;</li> <li>✚ El cuento “Niña bonita”;</li> <li>✚ Diversidad racial;</li> <li>✚ Valoración de la identidad;</li> <li>✚ Prejuicio.</li> </ul>
	✚ La propuesta didáctica será un plan de clase de 90 minutos, en el cual el profesor, partiendo de una perspectiva reflexiva de enseñanza, planeará sus clases pensando primeramente en cómo involucrar un tema

<b>Metodología</b>	<p>transversal a los contenidos sistémicos del aula, para que al final de las clases sus alumnos desarrollen la criticidad, y a lo largo de las clases deberá estar siempre preocupándose en dialogar con ellos, pues además de estar desarrollando la afectividad, hará con que cuestionen y opinen, porque a pesar que sean niños, ya tienen capacidad para demostrar sus opiniones respecto a algo o alguien, y al final el profesor a partir de la evaluación de ellos podrá cuestionarse sobre su forma de enseñanza y verificar qué está bueno y qué puede mejorar.</p> <p>✚ Partiendo de una perspectiva reflexiva de enseñanza, el profesor planeará su aula empezando por la organización dejando la clase organizada en forma de círculo y entonces, explicará a los niños que el aula va a ser un poco distinta y necesitará que no hagan mucho ruido para que todo sea muy tranquilo y divertido. A seguir, les preguntará que, si pudieran cambiar alguna cosa en su apariencia, ¿qué sería? y ¿por qué? (10 minutos)</p> <p>Después, el profesor pasará para un momento de “narración de historias”, en lo cual leerá el cuento “<i>Niña bonita</i>” de Ana Maria Machado para ellos. Es importante la preocupación de él con el espacio de la clase, pues debe hacer con que todo sea el más confortable posible para todos. Como estarán sentados en círculo, se criará una ambientación más afectiva, pues a lo largo de la lectura el maestro podrá interactuar con los niños mostrándoles imágenes de las escenas de la historia. Entonces, el profesor preguntará a ellos qué comprenderán y qué pudieran percibir respecto a lo que estaba pasando con los personajes de la historia y dialogará con brevemente sobre la cuestión de la variedad racial y la desvalorización que tenemos con el</p>
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>otro y con nosotros mismo. (20 minutos)</p> <p>Luego después, aprovechará la oportunidad para enseñarles a como expresar sus características físicas y del otro, y para eso les muestreará los pronombres personales, posesivos, los colores y algunos adjetivos para caracterización de personas, para que así empiecen a saber cómo expresarse en español. (20 minutos)</p> <p>A seguir, los alumnos participarán de la actividad “¿Cuál es mi identidad?”, donde van a dividirse en parejas y diseñar en una hoja el otro de acuerdo con sus características, y luego, tendrán que, en parejas, primero, mostrar para los otros compañeros sus diseños, y después, partiendo del cuento leído, así como el conejo de la historia van a decir características que le agradan en su pareja, sean ellas físicas o no (Ejemplo: Sus manos son pequeñas, su pelo es corto, es muy gracioso etc). De ese modo, estarán ayudando su compañero a tomarse cuenta de su identidad (muchas veces no percibida), y valorizarla. Después el profesor en el fondo de la clase hará una especie de varal con los diseños de todos. (30 minutos)</p> <p>Por último, va a hacer una breve discusión con los niños relacionando la actividad con el cuento, y a partir de sus hablas y creaciones va a mostrar que cada uno es de un modo, pero todos pertenecemos a la misma raza, la humana. Además de eso, hará con que los chicos puedan percibir que muchas veces no vemos en nosotros lo que los otros ven y no nos valorizamos. Es importante sí que ayudemos las personas a valorizar sus identidades. Todavía, no podemos nos olvidar de nosotros mismo, que antes de todo es preciso estar bien consigo mismo para que se esté bien con los otros también. Es importante que el profesor al final concluya</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>que la diversidad racial está presente sí en sus vidas, y que cada uno tiene su identidad que consiste en sus individualidades, tanto físicas, como sociales y culturales, y de ese modo, terminará diciendo que no existe raza mejor que la otra, pues somos distintos pero iguales, una vez que somos seres humanos y al mismo tiempo que los niños llegarán a una reflexión, del mismo modo procederá el profesor que irá reflexionar respecto a si mismo. (10 minutos)</p>
<b>Evaluación</b>	<p>✚ La evaluación se dará a partir del análisis del profesor respecto a la participación de los alumnos en las clases, por medio de la interacción con sus compañeros y a partir de la comprensión del cuento y del habla de ellos en la actividad en que tendrán que utilizar los contenidos lingüísticos para expresaren su opinión, y en las discusiones que relacionan el cuento con la realidad.</p>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ El cuento en libro o impreso;</li> <li>✚ Papeles para los diseños;</li> <li>✚ Pizarra;</li> <li>✚ Marcador.</li> </ul>

## Conclusión

Los profesores necesitan dejar el tradicionalismo y primeramente reflexionar respecto a su modo de enseñanza desde la primaria, que es la base para el futuro de los niños, y entonces, procurar mejorar partiendo del uso de temas transversales en sus clases e involucrándolos en las propuestas didácticas que los libros les dejan impuestos, para que de ese modo fomenten el desarrollo de la formación crítica de sus alumnos desde temprano.

De ese modo, valoramos en este artículo la literatura infantil, específicamente los cuentos, como una forma de enseñanza reflexiva, motivadora y estimuladora para los niños, una vez que trae historias que reflejan muchas veces la realidad de ellos, mismo que implícitamente. Y es ahí



que entra el profesor, que mucho allá leer o de enseñar a partir del cuento meros contenidos lingüísticos, es un educador, lo cual al mismo tiempo que reflexiona sobre sí mismo, hace con que sus alumnos reflexionen y consecuentemente fomenten el desarrollo de su formación crítica.

Por lo tanto, creemos que por medio de la utilización del cuento “Niña bonita” de Ana Maria Machado el profesor puede sí ser reflexivo, pues con este cuento que es uno de las muchas opciones que nos proporciona la literatura infantil, él puede trabajar contenidos lingüísticos y discursivos impuestos por las escuelas, pero principalmente adentrar en contenidos actitudinales que pueden contribuir para que desde ya empiecen a ser niños reflexivos y que se tornaran personas críticas en la sociedad. Cabe al profesor adoptar una práctica reflexiva de enseñanza o no.

## Referencias

AYMES, Gabriela López. **Pensamiento crítico en el aula**. 2013. Disponible en: < [http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)> Acceso en: 12 de septiembre de 2017.

GARCÍA, Noelia Ayuso. **Literatura infantil como medio para enseñar valores**. 2013. Disponible en: < <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3122/1/TFG-B.164.pdf>> Acceso en: 11 de septiembre de 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Niña bonita**. <SD> Ediciones Ekaré. Disponible en: <<file:///C:/Users/user/Downloads/ninabonita.pdf>> Acceso en: 18 de julio de 2017.

MOLINA, David Pérez; MOLINA, Ana Isabel Pérez; SERRA, Rocío Sánchez. **El cuento como recurso educativo**. Área de innovación y desarrollo. 2013. Disponible en: <[file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EICuentoComoRecursoEducativo-4817922%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EICuentoComoRecursoEducativo-4817922%20(1).pdf)> Acceso en: 11 de septiembre de 2017.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A literatura infantil e o papel da escola na formação do pensar crítico**. 2009. Disponible en: < [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2648\\_1117.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2648_1117.pdf)> Acceso en: 19 de julio de 2017.

REICHEL, Valéria Militão. **O professor de espanhol como língua estrangeira e sua prática reflexiva.** Disponible en: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMA%20D%20%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/O%20PROFESSOR%20DE%20ESPANHOL%20COMO%20LINGUA%20ESTRANGEIRA%20E%20SUA.pdf>> Acceso en: 11 de septiembre de 2017.

ROMERO, Gregorio Pérez de Óbanos. **El enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE: la competencia docente y el desarrollo profesional.** 2008. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/ri\\_o\\_2008/23\\_perez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/ri_o_2008/23_perez.pdf)> Acceso en: 10 de septiembre de 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **El maestro como profesional reflexivo.** 2012. Disponible en: <<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>> Acceso en: 19 de julio de 2017.

## **LETRAMENTO DIGITAL: MODOS DE ADMINISTRAR OS RECURSOS VIRTUAIS EM FAVORECIMENTO AO EXERCÍCIO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Gabrielle Ribeiro Morais<sup>1</sup>  
Luane Karolain Santana Prado<sup>2</sup>  
Allana Camyle De Melo Lima<sup>3</sup>

Fundamentando-nos na recorrente dispersão a respeito dos benefícios que o mundo digital oferece enquanto estimulador da leitura e da escrita e também no reconhecimento do não acesso de certos grupos às redes virtuais, bem como as utilizações inadequadas destes meios, objetiva-se analisar diversificadas formas de se praticar a leitura e a escrita com competência e frequência sob a constante influência da tecnologia no âmbito do letramento digital. O trabalho aqui proposto ganha relevância em função dos grandes avanços tecnológicos atuais e da necessidade de seu usuário em se posicionar perante os veículos de comunicação virtual e administrar tais recursos em favor do aperfeiçoamento da escrita e da leitura. A metodologia eleita foi um estudo de caso, de abordagem qualitativa, realizado em plataformas online, utilizando como técnica de pesquisa a entrevista estruturada e empregando como instrumento de coleta de dados o questionário composto de perguntas objetivas, onde foi possível aos pesquisados manter o anonimato e relatar desde seus aproveitamentos virtuais, interatividade tecnológica e até a

frequência de uso destes. A partir dos resultados, ainda em processo de contabilização e análise, propomo-nos a considerar o pensamento crítico dos usuários das tecnologias virtuais, assim como formas de não limitação ou esgotamento das mídias virtuais enquanto princípio para um progressivo aprimoramento do exercício da leitura e da escrita. Proporemos a adequação dos meios efetivos do estudo dos recursos virtuais a métodos personalizados, haja vista que muitos ainda têm uma visão restringida a respeito dos diversos diálogos pertinentes à expansão de valores de ordem técnica e sociocultural.

Palavras-Chaves: Letramento Digital; Tecnologia; Cultura digital.

## **Introdução**

A crescente e presente ascensão das novas tecnologias no cotidiano tem tido frequente atuação no comportamento e na aprendizagem dos indivíduos inseridos em nossa sociedade, especialmente no que se refere aos hábitos e práticas sociais que afetam o exercício da leitura e escrita, ambas compondo partes fundamentais da interação sociocultural que se realiza por meio do desempenho da linguagem.

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que a escrita é também um resultado da tecnologia, pois foi criada pelo homem e através dela se tornou possível o desenvolvimento de diversificadas habilidades de comunicação, organização e interação que afetaram radicalmente o estilo de vida do ser humano e seu modo de interagir com o meio. Ou seja, ambas, tecnologia e escrita, estão intrinsecamente ligadas e seus efeitos andam alinhados às contribuições para a construção de identidade cultural e individual de grupos e comunidades.

Foi o citado alinhamento entre a utilização das ferramentas tecnológicas relacionada à performance textual de seus utilizadores que inspirou nosso objeto de estudo durante a pesquisa, partido da proposta de que o letramento digital, segundo Xavier (2011, p. 6) “significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital”, assim sendo, o uso e a adaptação às novas ferramentas tecnológicas exigem de seu usuário modos de pensar diferenciados, bem como o domínio específico de uma série de habilidades cognitivas.

Esta pesquisa se divide em três seções: a primeira baseia-se na conceituação de alguns termos, a segunda é fundamentada em dados e na análise destes, e a última volta-se a sugestões de algumas ferramentas passíveis de uso no contexto escolar. É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho pouco se volta à análise das interações entre indivíduos que ocorrem nos meios de comunicações virtuais, mas traça boa parte de sua análise na aceitação das novas linguagens provenientes dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Interessa-nos focar em usuários que já tenham embasamentos relacionados às práticas de letramento

digital a fim de polir suas atividades de leitura e escrita por meio dos recursos virtuais.

### **Letramento digital e relação leitura-escrita**

Nas últimas décadas nossa sociedade tem sido bombardeada pelas crescentes evoluções das tecnologias digitais da informação e comunicação que atraem milhares de adeptos em todo o mundo. Tais evoluções trazem em seu encargo mudanças linguísticas, políticas e históricas, seguidas de modificações consideráveis nos modos de pensar e agir dos indivíduos. Estamos agora inseridos numa cultura digital onde a não adaptação a esta nova cultura gera sujeitos excluídos ou deslocados, portanto é necessário que sejamos *digitalmente letrados*.

É de conhecimento geral que o letramento está ligado às práticas de leitura e escrita como estado e função social. No entanto, ainda é dificultoso traçar um conceito que englobe todas as características e competências deste termo, embora vários teóricos tentem. Segundo Kleiman (1995) “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Já soares (2002) alega que é mais adequado tratarmos o letramento como algo pluralizado, ou seja, passamos a nos referir à forma *letramentos* devido à vasta gama de modalidades onde leitura e escrita são difundidas, reproduzidas e modificadas. Partindo deste pressuposto e considerando os avanços do mundo tecnológico, trataremos do letramento digital ao voltarmos para o mecanismo tecnológico, trabalhando com um espaço virtual como um instrumento variado, interativo e instantâneo que pode atuar como forte estimulante aos adeptos da leitura e escrita.

[O letramento digital] significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicas de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com

outros sujeitos. Trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on* e *off-line*. (XAVIER, 2011, p. 6)

Dessa forma, o letramento digital engloba não somente a habilidade de utilizar recursos e equipamentos digitais, mas compreende também a capacidade de seleção, acesso e avaliação das informações disponíveis na rede, estabelecendo um senso crítico do usuário que estará exposto a diferentes tipos de textos e hipertextos na cibercultura, nem sempre de conduta grafocêntrica.

Os hipertextos (textos inseridos em links dentro de outros textos), também muito frequentes na comunidade virtual, têm despertado nos sujeitos domínios que vão além dos modos tradicionais de leitura e escrita por não possuírem a linearidade da leitura em papel que ocorre página por página. Conforme Braga e Ricarte (2005, p. 22) o hiperleitor precisa, além de saber ler, “saber como utilizar os links e também aprender a construir conhecimento por meio de diferentes tipos de informação (texto verbal, vídeo, arquivos de som, imagem etc.).”

Neste aspecto, o espaço virtual produzirá diferentes graus de letramento digital refletindo os diversos níveis de domínio dos recursos tecnológicos aos quais os indivíduos têm acesso. Partindo do grau mais baixo - para os que não possuem acesso nenhum, ou dos que têm, mas não manuseiam - para graus mais elevados. Xavier (2011, p. 6) define como alguém que possui alto nível de letramento digital quem:

Produz material em seu blog ou mantém um site de relacionamento com seu perfil, participa intensa e relevantemente de discussões em comunidades virtuais e contribui constantemente para a ampliação da vida na cibercultura.

Dentro dos recursos e dos espaços voltados ao aprendizado autônomo, o universo virtual se mostra eficiente, podendo alcançar bons resultados no aprimoramento das práticas de escrita e leitura. Desta forma, o essencial é que se faça cruzamento destas práticas com as novas ferramentas que se acrescem a cada dia, capacitando o indivíduo a acessar as informações que lhe são necessárias construindo novos sentidos a partir do produto de suas

interpretações, sem que este se torne um dos muitos naufragos da navegação na rede.

É comum que a maioria dos recursos tecnológicos cause receios quando surge, o que ocasiona o afastamento dos indivíduos perante o que pode ser um instrumento revolucionário. Tal relato pode também ser dirigido à rede internacional de computadores - internet -, que teve sua expansão na década de 90 e ainda hoje causa apreensão, tendo o uso das abreviações como um dos principais aspectos negativos apontados.

No entanto, este aspecto é leigo e ignora a capacidade da escrita como linguagem propensa à variação linguística, pois assim como adequamos a fala à situação em que estamos inseridos, a escrita pode também ser flexionada às necessidades exigidas pelo contexto. Ou seja, as abreviações usadas em *chats* e salas de bate-papo não são ameaça à escrita formal ou um desrespeito à gramática tradicional, mas é, antes disso, reflexo da adequação a uma nova cultura e um novo ambiente: o virtual.

A escrita está em um contínuo processo de transformações gráficas, estéticas, gramaticais e até mesmo espaciais, pois conforme afirma Soares (2002), a escrita precisa de um espaço para existir e este espaço difere em cada tipo de tecnologia. Os usuários deste novo espaço onde a escrita têm se instaurado produzem fortuitamente textos que ignoram padrões e regras gramaticais, outro dos principais motivos que geram preocupação entre muitos educadores. Em relação aos novos meios de interação textual, Takaki (2018, p. 9) afirma que:

O advento do texto produzido no meio eletrônico-digital está atrelado às mudanças de ordem sócio-histórica, política-econômica e cultural. Em decorrência, as novas experiências com a linguagem digital acompanham as condições históricas específicas de uma determinada comunidade.

Assim sendo, é entendido que a linguagem no meio virtual possui suas próprias características, muitas vezes ditadas pela interação entre escritor, leitor e texto. Ainda que em não-linearidade padrão, leitura e escrita são exercidas em alinhamento aos recursos provenientes da tecnologia, pois embora a fala seja considerada a forma mais natural de expressão entre os seres humanos, a escrita ainda é uma das maiores ferramentas tecnológicas

de comunicação criadas até hoje. A forma transcrita da linguagem se transforma juntamente com o surgimento de novas tecnologias e é uma das maiores responsáveis pelo desenvolvimento humano, científico e tecnológico, pois registra, modifica e transmite conhecimento.

### **Análise dos dados coletados**

Através de um questionário disponibilizado online, solicitamos aos questionados informações pessoais sobre seus hábitos de uso na internet voltados às atividades de leitura e escrita. Elementos interessantes foram encontrados nas respostas obtidas dos 63 sujeitos que responderam ao questionário composto de 11 questões.

O primeiro gráfico corresponde à idade dos entrevistados, constando que 71% destes possuem entre 14 a 19 anos, ou seja, em sua maior parte adolescentes, nativos digitais, nascentes na era em que as novas tecnologias ascenderam socialmente, portanto propensos a adquirir o letramento digital mais naturalmente, segundo alguns teóricos, por estarem inserido nesta nova cultura desde cedo.

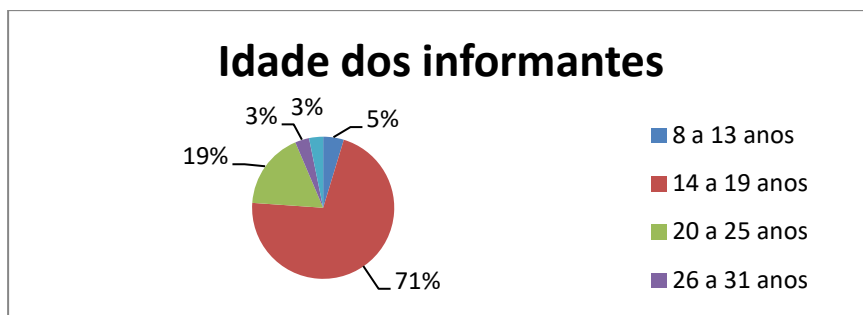


Gráfico 1: Idade dos informantes

Fonte: Questionário disponibilizado aos informantes

Xavier (2011) caracteriza os nativos digitais como indivíduos capazes de utilizar aparelhos digitais, em especial o celular e o computador, com desenvoltura e eficácia por um longo período de tempo. Comparando esta geração com a anterior, que não dispunha de tais ferramentas de fácil acessibilidade como as que possuímos hoje, os jovens atualmente lêem com mais frequência, interagem mais, produzem mais texto sob estímulo das redes



sociais. Não *ainda* que por meio do universo virtual, mas *por causa do* universo virtual.

Buscamos associar este fato ao segundo gráfico que constatou que 79,4% dos informantes ficam conectados diariamente 5 horas ou mais. A extensa quantidade de tempo que têm sido gasto na *web* demonstra o interesse dos sujeitos pela cultura disponível no ciberespaço, que oferece atividades diversas como jogos, bate-papo e amigos virtuais.

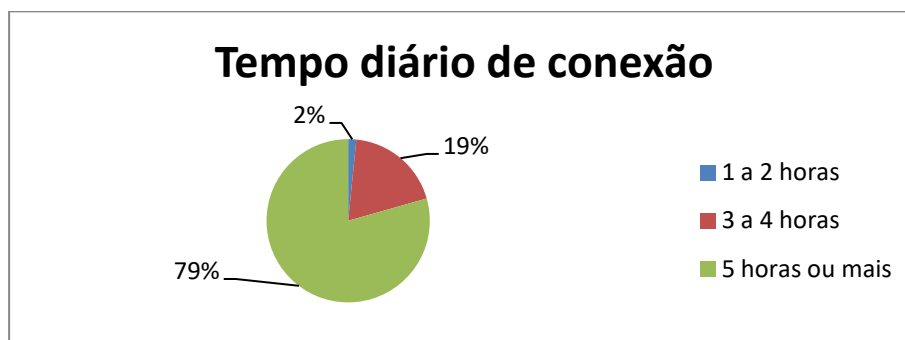


Gráfico 2: Tempo diário que os informantes ficam conectados  
Fonte: Questionário disponibilizado aos informantes

Este fato, no entanto, também gera preocupação, pois implica que cada vez mais pessoas se tornam dependentes das novas tecnologias e das facilidades provenientes desta e, apesar de a internet ser um espaço propício a aquisição de conhecimento, os dados constatados levantam a seguinte questão: o sujeito está controlando a tecnologia ou sendo controlado por ela?

Embora 47% dos informantes tenham alegado acessar sites de informações, 84% das 63 pessoas questionadas afirmaram acessar sites de séries e filmes, e 100% declararam que as redes sociais estão entre os principais sites que costumam utilizar.

Estes dados sugerem o fatídico interesse dos indivíduos em utilizar as ferramentas digitais para entretenimento em lugar de conhecimento, ou seja, a imensa facilidade com que é possível estar conectado em qualquer lugar e a qualquer momento não garante que as informações disponíveis estarão sendo usadas de forma adequada ao aperfeiçoamento da criticidade do pensamento dos interactantes ou de seu letramento no espaço virtual.

Em contra partida, ao serem questionados a respeito de como a tecnologia melhora a relação com a escrita, foi possível identificar alguns achados interessantes.

Informante 1: Eu antigamente não tinha tanto acesso aos livros, e foi pela internet que iniciei minhas leituras e descobri ser uma leitora ávida. A partir daí minha gramática também melhorou bastante e me senti incentivada a criar minhas histórias e escrevê-las.

Informante 2: A internet e o computador em si guardam uma grande quantidade de dados e textos. Estão lá, é só ir lá e ler. Estudar sobre tudo o que quiser também é possível e nada está longe do alcance na internet. No entanto deve se tomar um pouco de cuidado com o exagero de informações, algumas dessas podem ser falsas.

Informante 3: Na verdade, lemos o tempo todo com as redes sociais: lemos notícias, status, nomes, textos compartilhados, tirinhas. Só não nos damos conta disso. E quanto ao fato disso melhorar a escrita de alguém, vai muito do que ela lê, porque, na linguagem informal da internet, muitas pessoas escrevem de maneira errônea, pois é tudo informal. Isso pode confundir, tanto que muitas pessoas usam abreviações e gírias em textos onde seu uso é equivocado, como redações. Mas tem matérias e artigos com tudo escrito de acordo com as normas da Língua Portuguesa, sem falar dos inúmeros sites que explicam regras e tem quizzes sobre isso.

Informante 4: É relativo, com a tecnologia temos uma gama maior de material que pode muitas vezes ajudar em nossa escrita, em contrapartida a os malefícios de redes como o facebook que na maioria das vezes a linguagem usada não é a padrão e que pode "influenciar" e nos acostumar com a forma errada da escrita.

Informante 5: Passei a ler mais depois que comprei um celular onde posso por nele vários arquivos de livros ou acessar sites de leitura. Sempre leio em filas ou locais onde tenha que esperar.

Informante 6: Melhora porque tenho mais acesso as informações, pesquiso sobre palavras que não conheço e entendendo o contexto todo dessa maneira!

Foi possível identificar que os informantes se atentaram ao cuidado de utilizar a gramática e ortografia padrão ao redigirem suas respostas, indicando que estes estão cientes das variações espaciais do uso padrão da escrita em contextos formais e do uso da ciberlinguagem em contextos informais. Ainda é perceptível a animosidade com a qual alguns afirmam que sua relação com a leitura e escrita se intensificou somente após o contato com as novas tecnologias.

A maior parte das respostas refletem que os internautas em questão têm consciência dos benefícios e malefícios disponíveis na internet em relação a escrita e leitura, elas mostram a percepção dos informantes sobre o poder que a tecnologia têm sobre seus modos de adquirir conhecimento, bem como a noção a respeito da quantidade de informação disponível em rede e dos conteúdos de índole duvidosa disponíveis entre estas.

É interessante ressaltar que nenhum dos informantes considerou ter um nível baixo de familiaridade com a tecnologia e quase 70% disse ler mais em tela, no entanto, as respostas divergiram nas justificativas, onde alguns alegaram ler em tela por preferência e outros apenas pelo baixo custo, rapidez ou facilidade, indicando que a tecnologia realmente pode ser eficaz se usada em função da aprendizagem, embora os motivos variem.

### **O letramento digital como recurso de aprimoramento das práticas de leitura e escrita**

Ao falarmos de leitura e escrita, instantaneamente o âmbito escolar entra em cena, especialmente o ensino da gramática. É por isso que, ainda que tardiamente, buscamos elaborar sugestões para inserção do letramento digital no processo metodológico de auxílio ao polimento da prática de leitura e escrita escolares.

Tanto a leitura quanto a escrita devem ser atividades prazerosas para o aluno. Escrever apenas por obrigação e somente para o professor pode parecer pouco atraente, especialmente se unicamente para fins redacionais exigidos nos vestibulares. No percurso escolar e acadêmico, nem sempre o aluno terá o poder de escolher com que tipo de texto prefere ou não trabalhar, mas despertar neste o apreço pela escrita e leitura a partir de temas que despertem seu interesse é o primeiro passo.

Os jovens têm preferido as redes sociais em função das constantes atividades interacionais presentes nesse espaço. A possibilidade de expressar, interpretar e receber opiniões sobre seus gostos, ações e outros assuntos, os mantém presos ao ciberespaço por um longo período de tempo. Estas pessoas agora são participantes ativos dos conteúdos gerados na *web*, não mais atuando como consumidores passivos dela.

Xavier (2011, p. 10) declara que “uma geração de aprendizes com essas características deve, sem dúvida, levar os educadores a repensar sua prática pedagógica”. É por isso que o professor deve buscar a utilização das novas ferramentas tecnológicas como aliadas no método de produção textual, pois segundo Barros (2006, p. 153)

Os contextos virtuais de que os alunos participam têm lhes oferecido diferentes alternativas de leitura e escrita bastante significativas, que parecem estar sendo ignoradas pela escola. Ao que parece, ocorre uma desarticulação entre o que a escola propõe como práticas de leitura e escrita e as práticas realizadas, em função dos interesses, das vivências e experiências das crianças e adolescentes em ambientes virtuais.

Sabe-se que a escrita, leitura e o surgimento de novas tecnologias estão ligados e precisam funcionar em conjunto para que haja um equilíbrio no aproveitamento do indivíduo. Então por que não usar o dia a dia do adolescente no aperfeiçoamento de uma prática que ele deve manter em seu cotidiano? Recorrer aos recursos dotados de tecnologia virtual pode moldar contribuições significativas aos professores que buscam meios de incentivar seus alunos na inserção das práticas letradas.

É essencial que os educadores estejam atualizados e em busca de novas formas de adquirir e transferir conhecimento para seus alunos, pois a educação precisa estar sempre de mãos dadas com o novo. O ciberespaço disponibiliza hoje uma variedade de ferramentas voltadas para a escrita e leitura online que o professor deve indicar aos seus alunos para incentivá-los e auxiliá-los na criação de novos textos. Dentre tais ferramentas, duas foram selecionadas:

**Blogger:** muito utilizada atualmente, a plataforma de blogs do Google, que é gratuita, permite ao seu usuário a liberdade para que ele escreva e publique o que ele quiser, assim como oferece informação a todo instante para quem quiser ler. Auxiliar atividades em um blog como ferramenta pedagógica, sugerindo a criação de um diário pessoal ou um site de informações, é uma das formas de fazer da leitura e da escrita algo novo e atual.

Existem vários tipos de assuntos sobre os quais o aluno gostaria de compartilhar, dicas de seus jogos preferidos, receitas ou mensagens. Esse tipo de atividade atrai a atenção do aluno, pois possibilita a interação que a maioria procura ao mesmo tempo em que favorece seu processo cognitivo em função dos vários tipos de gêneros textuais encontrados no meio virtual, bem como hipertextos e imagens textuais, propiciando ao sujeito a estruturação na construção de sentidos e interpretações enquanto o aproxima da leitura e da escrita.

**Wattpad:** Esta ferramenta foi bastante citada entre os informantes de nossa pesquisa. Trata-se de uma rede social gratuita para leitores e escritores onde é possível a qualquer um postar livros. Um dos pontos fortes do site é a possibilidade de interação leitor-escritor, onde o feedback é ainda um dos principais itens estimados pelos usuários por possibilitar o contato, ainda que virtual, entre quem está lendo e quem está escrevendo.

Para aqueles que possuem interesse ou alguma pré-disposição às atividades literárias, esta plataforma pode oferecer um suporte propício ao aprimoramento das habilidades textuais do indivíduo que busca voltar-se à autoria de suas próprias histórias, poemas, contos, etc., ao mesmo tempo em que também desenvolve o letramento digital do sujeito por lidar com conteúdos midiáticos em expansão no âmbito virtual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) “se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem”. Ou seja, a adequação das produções de textos produzidos pelos adolescentes em contexto virtual deve ser considerada como aliada do processo ensino-aprendizagem para um aproveitamento completo das vantagens que este oferece.

### **Considerações finais**

Baseado nas pesquisas realizadas para este trabalho, identificamos que o contexto extralinguístico propiciado pelas novas tecnologias da comunicação e informação tem sido eficaz no estímulo das atividades de escrita e leitura, assim como vem contribuindo gradativamente para o estabelecimento de uma nova linguagem, a ciberlinguagem.

Muitos dos usuários das tecnologias da informação e comunicação são adolescentes que utilizam estes meios em busca de interação e entretenimento, no entanto se mostram conhecedores dos privilégios, conveniências, e vantagens, bem como dos malefícios e perigos de ordem gramatical disponíveis no âmbito virtual.

A leitura e a escrita estão em constante exercício através das TICs, embora não de forma padronizada atendendo às normas gramaticais valorizadas socialmente. Contudo, apesar da crescente produção de textos produzidos nas redes sociais pelos jovens inseridos na cibercultura e do incentivo pelos PCNs ao uso dos recursos tecnológicos no o ensino, reconhecemos que não há garantias da capacidade ou treinamento do professor para veicular estes meios na aprendizagem textual.

Os dispositivos tecnológicos necessitam de pessoas habilitadas para operá-los e os jovens, às vezes dispersos no mundo virtual, precisam de um guia que os conduza ao melhor aproveitamento que estes recursos oferecem. Entretanto, as falhas encontradas no contexto escolar referentes à falta de aptidão dos educadores (e até mesmo a resistência destes em reconhecer a tecnologia como aliada), falta de estrutura ou falta de recursos tecnológicos dificultam o processo da prática de letramento no âmbito digital.

Reconhecemos que, apesar do auxílio que a tecnologia pode oferecer na aprendizagem autônoma e escolar, esta não é a solução para os problemas referentes a difusão do letramento gramatical ou linguístico. É necessário, na verdade, estar atento ao uso inadequado das TICs de modo a não estimular uma dispersão das vantagens ou estímulos que estas podem vir a oferecer.

## Referências

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. **Letramento Digital: Considerações Sobre A Leitura E A Escrita Na Internet**. Polifonia (UFMT), Cuiabá MT, v. 12, p. 133-156, 2006. Disponível em (<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/c0b7144b609957f95f0dda1c4b2fb6f8.pdf>)

BRAGA, Denise B; RICARTE, Ivan L. M. **Letramento e tecnologia**. Unicamp, Cefiel. 2005.

KLEIMAN, A. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

Parâmetros Curriculares nacionais. **Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.81, pp.143-160. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: Navegar é e não é preciso**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópico (UNISINOS), v. 9, p. 1-16, 2011.

## APÊNDICE A

Qual sua idade?

- 8 a 13 anos.
- 14 a 19 anos.
- 20 a 25 anos.
- 26 a 31 anos.
- 32 anos ou mais.

Qual sua escolarização?

- 1º ao 5º ano.
- 6º ao 9º ano.
- Ensino Médio Completo/Incompleto.
- Ensino Superior Completo/Incompleto.

Qual seu nível de familiaridade com a tecnologia?

- Alto.
- Médio.
- Baixo.

Quantas horas você costuma ficar online diariamente?

- 1 a 2 horas.
- 3 a 4 horas.
- 5 horas ou mais.

Onde você costuma ter acesso a internet?

- Em casa.
- Cyber.
- Na escola ou faculdade.
- Na casa de parentes ou amigos.
- No celular.
- Outro: \_\_\_\_\_

Quais atividades você costuma realizar no computador? (trabalhos escolares, compras, leituras, etc.)

Que tipos de sites você costuma acessar?

- Redes Sociais (facebook, twitter, email, etc.)
- Sites de informações e notícias.
- Sites de séries e filmes.
- Sites de compra e venda online.
- Sites de estética.
- Outro: \_\_\_\_\_

Você participa ou visita algum blog, tumblr, página do facebook, forum ou outro site onde o objetivo principal está voltado para a escrita ou leitura de algum tipo de texto?

Quais tipos de texto? E qual a frequência de suas visitas a este site?

Você costuma ler mais em papel ou em tela? (considere jornais, livros, celulares, tablets, computadores, etc.)

Como você acha que a tecnologia melhora sua relação com a escrita e a leitura?



## DOS MULTILETRAMENTOS À MULTIMODALIDADE: CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE E/LE

Silvia Regina Delong<sup>131</sup>  
Arlete Benghi de Melo<sup>132</sup>

RESUMO: Este trabalho faz parte do subprojeto do PIBID “Práticas de Letramento no Ensino de Línguas”, da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Campus de União da Vitória, PR. O projeto está sendo desenvolvido desde 2014, em duas escolas públicas do referido município. O grupo é constituído por quatro professoras de Língua Espanhola e quinze acadêmicas do Curso de Letras – Espanhol que se reúnem semanalmente para dialogar sobre a ação- reflexão-ação da prática docente, levando-se em consideração as teorias relacionadas aos novos letramentos, a partir do “modelo ideológico” (STREET, 2003, 1984), (KLEIMAN, 2000), (SOARES, 2004), dentre outros. Quanto aos multiletramentos (ROJO, 2009, 2008), (KLEIMAN, 2010, 2009) também conhecida como “pedagogia dos multiletramentos”, buscamos ancorá-la na concepção de letramento ideológico. Por fim, destacamos a multimodalidade (KRESS, 2010), (KRESS e BEZEMER, 2009), (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996) entendida como letramento visual existente nos mais variados modos de comunicação. Por essa razão, faz-se necessário discutir o conceito de textos multimodais, com o intuito de refletir como esses textos desencadeiam um novo formato de leitura, tanto na escola, quanto fora dela e que se manifestam em elementos que vão muito além da linguagem escrita. Todos os elementos não verbais que estão inseridos no texto como, por exemplo, imagem, som, cores, texto e animação, etc, isto é, a diversidade de recursos que os usuários da língua utilizam no processo de produção e compreensão textual. Assim, dada a relevância dos textos multimodais, também são abordados temas como a cidadania e o uso do poder, a fim de que os alunos das escolas públicas possam se inserir e se posicionar como cidadãos críticos, que têm voz e vez na esfera da comunicação.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; PIBID Língua Espanhola.

### INTRODUÇÃO

O mundo moderno é permeado por múltiplas linguagens e essa observação tem requerido da escola um esforço na promoção dos multiletramentos. Nesse sentido, a atenção se volta para a Pedagogia dos Multiletramentos e essa atenção é significativa e oportuna, pois reflete uma mudança crescente na sociedade do século XXI.

---

<sup>131</sup> UNESPAR - Campus de União da Vitória - sradelong@gmail.com

<sup>132</sup> UNESPAR - Campus de União da Vitória - arletemelo55@gmail.com

Assim sendo, os multiletramentos não ocorrem somente através da leitura e escrita do texto impresso tradicional. As mensagens também são recebidas, escritas e enviadas de forma multimodal que combina dois ou mais sistemas semióticos. O panorama mundial mudou e, a cada dia, surgem novas tecnologias e diferentes linguagens para troca de significados. Nessa perspectiva, o “*New London Group*”, um grupo de investigadores, resolveu articular a pedagogia que envolve os multiletramentos, as diferentes formas de linguagens usadas atualmente, as quais têm como uma de suas consequências a aproximação entre a imensa diversidade cultural e social e o seu impacto na formação de um projeto social. Quanto ao referencial teórico para a discussão dos dados, utilizamos a literatura pertinente aos principais conceitos do estudo sobre letramentos (MAGDA SOARES 2003, STREET, 2003, 2005; ROJO 2012 e a linguagem multimodal DIONÍSIO 2005; KRESS e VAN LEEUWEN 1996 dentre outros).

A partir da premissa do letramento multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000), o “*New London Group*” defende que a educação se volte para formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade. Tal expansão do conceito de letramento proposta inicialmente pelo referido grupo apontou o termo “multiletramentos” para definir uma nova abordagem, a qual oferece argumentos para repensar os letramentos e suas implicações para a participação social (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996).

No espaço social atual, diante das novas tecnologias, existem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros textuais, novas formas de ler e de escrever, os quais deram origem ao termo multiletramentos.

Rojo (2012) afirma que

[...] diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e a variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Para abranger esses dois “multi”:

[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. Quando se fala em multiletramentos, em vez de letramento(s), para incluir os “multi” dos novos letramentos de caráter multimodal, acarretados pelas novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação (ROJO, 2012).

Vimos que as práticas de leitura e de escrita são muitas, bem como os letramentos, pois dependem do contexto e do objetivo de cada sujeito. As práticas sociais da escola relacionam-se aos processos de identidade e, pela multiplicidade de referências e significados socioculturais ali negociados, convertem a escola em um campo relacional profundamente rico.

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo cada vez mais novas configurações, que transcendem as palavras, as frases e, acima de tudo, a modalidade escrita da linguagem. Para Soares (2012), os termos alfabetização e letramento implicam compreender que ambos possuem dimensões de natureza diferentes que relacionam os saberes diversificados e demandam novas formas de aprendizagem e de ensino. O sujeito alfabetizado nem sempre é letrado.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Já Street (2014) defende o modelo ideológico, pois “aprender letramento” não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. Defende também que é dever do professor conceber o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos. Assim, partindo desse pressuposto, Silva (2014) observa que há um infinito contingente de elementos imagéticos e visuais, que podem ser empregados na composição textual com fins a acarretar determinados efeitos de sentido, como é o caso, da escolha das cores empregadas em um dado texto, do tipo de letra, dos vários formatos, fontes etc. A materialização de todo esse conjunto de elementos revela as particularidades dos propósitos comunicativos do autor. Dionisio (2006) acrescenta que as pessoas

devem estar aptas a compreender, elaborar sentido e significação diante dos mais diversos tipos de linguagem (escrita, oral e, sobretudo imagética/não verbal).

Nesse sentido, para Anstey e Bull (2010) existem cinco sistemas semióticos e mostram que um texto pode ser definido como multimodal quando combina dois ou mais sistemas semióticos, tais como:

- Linguística: compreende os aspectos como o vocabulário, estrutura genérica e a gramática da linguagem oral e escrita.
- Visual: compreende aspectos como cor, vetores e ponto de vista em imagens estáticas e em movimento.
- Áudio: compreende aspectos como volume, afinação e ritmo de música e efeitos sonoros.
- Gestual: compreende aspectos como movimento, velocidade e silêncio na expressão facial e linguagem corporal.
- Espacial: compreende aspectos como proximidade, direção, posição de *layout* e organização de objetos no espaço.

Pesquisadores na área de multimodalidades constatam que há boa distância entre o uso de recursos imagéticos no âmbito social e no contexto educacional (OLIVEIRA, 2006; ACOSTA, 2007; ALMEIDA, 2008)

É preciso que os leitores entendam os códigos e as convenções de cada um dos cinco sistemas semióticos para elaborar ou transmitir o significado através deles. Portanto, assim como se necessita ensinar uma gramática linguística, deve-se fornecer uma gramática que lhes permita selecionar e usar os sistemas semióticos de forma eficaz em um texto multimodal.

Para os idealizadores da gramática visual, o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Segundo os autores o termo “gramática” geralmente é associado à ideia de um conjunto de regras que devem ser obedecidas, visto que funcionam como condições aceitáveis socialmente. Contrariando essa ideia, a Gramática Visual propõe-se a descrever a forma pela qual os indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido. Diante disso, os significados explícitos no modo verbal ou visual atentam para suas particularidades que se realizam conforme suas marcas construídas cultural e historicamente. Esse conceito contribui com a noção de que a linguagem

visual é “culturalmente definida” e, apesar da crença generalizada, não é uma linguagem “universal e transparente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4). Assim, levando-se em consideração tais pressupostos, decidimos verificar o que os futuros professores de língua espanhola entendem por textos multimodais.

A seguir, descrevemos a metodologia utilizada com os acadêmicos bolsistas do PIBID de Língua Espanhola.

## **2 METODOLOGIA**

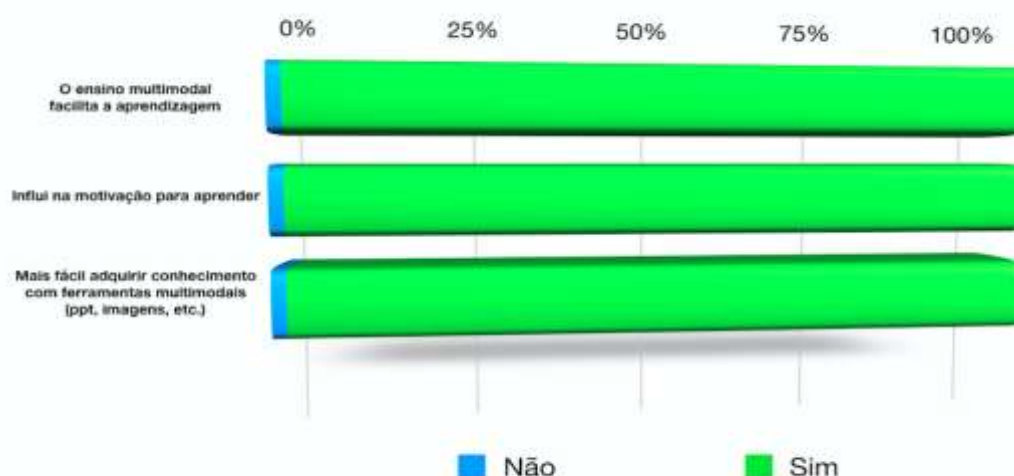
O percurso metodológico deste trabalho é de base diagnóstica com uma análise quantitativa e qualitativa. Ocorreu primeiramente nos grupos de trabalho que se reúnem semanalmente para discutir propostas de leituras e debates sobre as questões relativas aos novos letramentos, multiletramentos e multimodalidade. Num segundo momento, foi solicitado aos bolsistas envolvidos no projeto que respondessem um breve questionário (Anexo 1) que entendemos ser um dos meios mais eficazes para conhecer a opinião e o grau de entendimento dos mesmos com referência aos temas abordados no decorrer dos encontros realizados dentro do subprojeto do PIBID “Práticas de Letramento no Ensino de Línguas”.

O número total dos participantes que responderam o questionário foram 15 (quinze). O questionário foi elaborado com 10 (dez) perguntas de diferentes tipologias (abertas e de múltipla escolha). As perguntas se dividiram entre as que tinham como objetivo o destaque da linguagem multimodal (vídeos, *power point*, infográficos, etc.) como estratégia para ensinar os conteúdos nas diversas disciplinas e aquelas destinadas a trabalhar mais especificamente com multimodalidade.

## **3 RESULTADOS**

Os acadêmicos bolsistas destacam de forma positiva o ensino utilizando a multimodalidade. Como se pode verificar no gráfico abaixo, 100% dos envolvidos acreditam que a utilização de textos multimodais facilita a aprendizagem dos conteúdos ministrados e influi na motivação para aprender e adquirir novos conhecimentos. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que o professor faça uso das ferramentas multimodais como, por exemplo, o *power point*.

Gráfico 1: Reconhecer a Importância do Multimodal.



Para complementar as respostas quantitativas também foram formuladas questões abertas para saber a opinião desses bolsistas. Na primeira questão formulada, eles responderam que o ensino pautado nessa forma facilita a aprendizagem basicamente por três motivos: a) é uma forma agradável de ensinar e aprender; b) o conhecimento não se dá apenas na teoria; c) proporciona outras visões do mesmo assunto e pode-se ver a realidade com outros olhos, tornando-a mais prazerosa.

Na questão número 3, eles valorizaram o emprego da multimodalidade utilizada pelos professores, porém destacaram que ela (a multimodalidade) não é insubstituível. Por isso, deve ser utilizada de forma planejada, caso contrário, pode resultar em uma atividade entediante. Nessa mesma questão, alguns bolsistas pontuaram que a multimodalidade pode ser um grande auxílio para fixar e memorizar os conteúdos trabalhados.

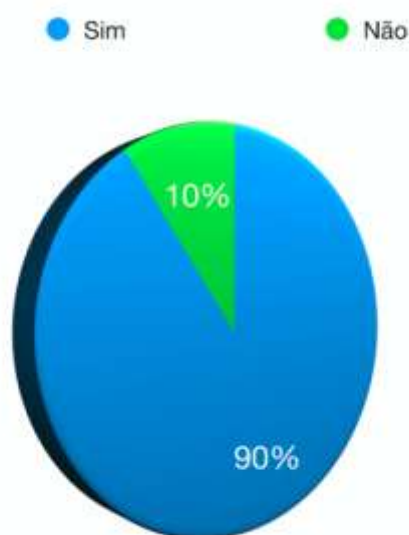
Para corroborar a pergunta anterior, questionamos quanto à utilização da multimodalidade em outras disciplinas. Eles responderam que seria bem interessante que todos os professores utilizassem textos multimodais, porém destacaram a importância de um bom planejamento das aulas.

A questão 8 abordou a proposta de se empregar as novas tecnologias para trabalhar a multimodalidade. Eles consideram que elas abrem muitas possibilidades, como por exemplo: as plataformas digitais, vídeo-conferências com estudantes de outras instituições, dentre outros. Argumentam, ainda, que as novas tecnologias

facilitam, mas não são estritamente necessárias, haja vista que o professor pode fazer uso de outros suportes (cartazes, infográficos, *folder*, etc.). Ressaltam que é importante aprender a ler os textos multimodais fazendo uso das novas tecnologias. Entretanto, é necessário conhecer as teorias da multimodalidade, bem como a Gramática Visual.

Quanto à questão que relaciona os textos multimodais com a inclusão de conteúdos culturais em sala de aula, 90% dos bolsistas consideram que tais textos contribuem para a inclusão desses conteúdos culturais, como é o caso da língua estrangeira, pois não se concebe estudar uma língua estrangeira sem conhecer a sua cultura.

Gráfico 2: Porcentagem sobre a incorporação de elementos culturais através dos textos multimodais.



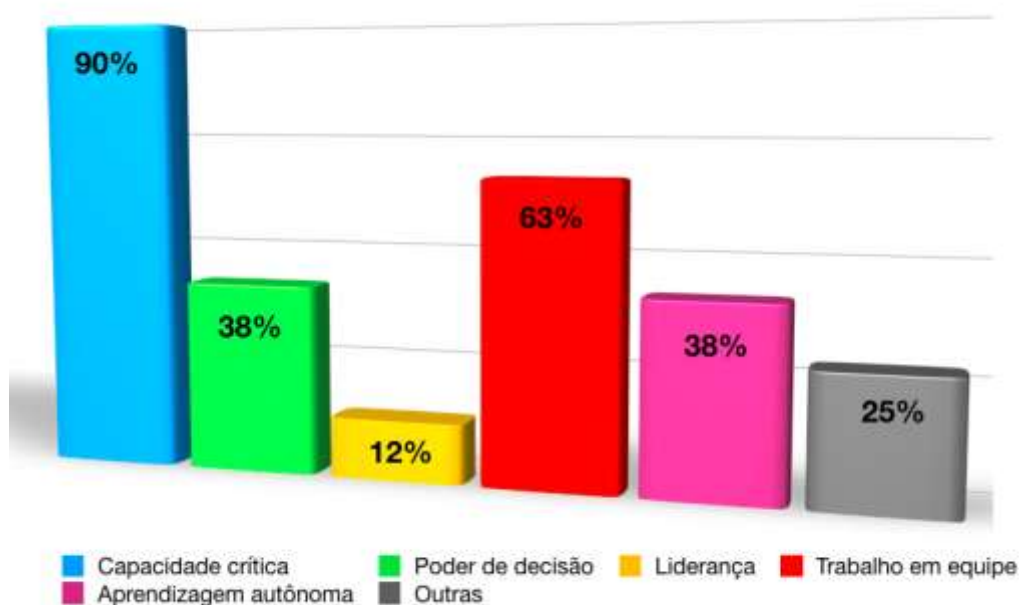
Uma das bolsistas aponta que estes textos dão mais vida para a aprendizagem e destaca que os textos multimodais são produtos de uma realidade concreta que, apesar de estarem imersos em imagens que transmitem valores, a escola ainda não dá seu devido valor. Na opinião de outra bolsista, os textos multimodais não têm a incumbência de incorporar componentes culturais, mas sim, os componentes culturais é que se incorporam pelo conteúdo a ser trabalhado.

Constata-se, dessa forma, que são vários os aspectos que podem contribuir para o estudo da multimodalidade sob o ponto de vista dos bolsistas. Uma delas é a conexão da aprendizagem em sala de aula com a vida real, como, por exemplo, as ideias, reflexões e o desenvolvimento da capacidade crítica. Também colocam em

evidência que a imagem comunica tanto quanto o texto escrito, e em alguns casos comunicam até mais, pois se apresenta de forma mais direta e mais atrativa. Em contrapartida, muitas vezes possuem significados não explícitos, que geram alto grau de complexidade para a sua compreensão. Para uma das bolsistas, o que falta em sala de aula são professores que saibam ensinar os seus alunos a compreenderem a leitura através das imagens.

Para finalizar foram questionadas algumas competências que mais se trabalham com a aprendizagem multimodal.

**Gráfico 3:** Competências que mais se desenvolvem com a aprendizagem multimodal.



Como se percebe, a capacidade crítica foi apontada como a que mais se desenvolve com este tipo de aprendizagem. A segunda opção é o trabalho em grupo. Em terceiro lugar estão o poder de decisão e a aprendizagem autônoma. A liderança foi o quesito menos prestigiado enquanto que a categoria “outras” considera que com a aprendizagem multimodal também se desenvolvem conteúdos comunicativos, o diálogo e o respeito aos diversos pontos de vista.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, apesar de haver sido utilizado apenas um breve questionário para medir o grau de entendimento dos acadêmicos bolsistas quanto aos textos multimodais, pudemos perceber que todos eles estão convencidos que



tais textos facilitam a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula. Eles também valorizam o emprego da multimodalidade nas aulas de língua estrangeira, já que os conteúdos culturais podem ser mais bem entendidos através de filmes, vídeos, infográficos, fotografias, desenhos, diagramas, dentre outros.

Outro aspecto apontado pelos acadêmicos bolsistas é quanto à inserção das novas tecnologias e os textos multimodais. Para isso, eles ressaltam que o professor deve assumir o papel de ensinar a Gramática Visual, já que a mesma não é uma linguagem “universal e transparente” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 4). Por essa razão, faz-se necessário que a escola minimize a distância entre o uso de recursos imagéticos que estão presentes no dia a dia dos alunos e aquelas ensinadas no ambiente educacional.

Em suma, percebemos que a maior parte dos acadêmicos bolsistas e futuros professores de língua espanhola entende a importância da inserção de textos multimodais nas aulas de língua estrangeira. Dessa forma, esperamos que, no exercício do magistério, eles possam fazer a diferença na vida de seus alunos através da Gramática Visual, das novas tecnologias, dos multiletramentos. Tudo isso em prol do desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva dos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, R. Gêneros midiáticos multimodais: uma discussão sobre letramento visual, ensino e práticas sociais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão (SC). Anais... Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/index1.htm>>. Acesso em: 06 set. 2017.

ALMEIDA, D.B.L. Do texto às imagens: novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.). Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

ANSTEY, M. y Bull, G. (2010) Helping teachers to explore multimodal texts. Curriculum and Leadership Journal. Volume 8 Issue 16. Accesible en [http://www.curriculum.edu.au/leader/helping\\_teachers\\_to\\_explore\\_multimodal\\_texts\\_31522.html?issueID=12141](http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts_31522.html?issueID=12141). Acesso em: 05 set. 2017.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). Múltiplas linguagens para o Ensino Médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures, in:COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (orgs.). 2006 [1996] Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge: 9-37. . Acesso em: 05 set. 2017.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, B. Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## **ANEXO 1**

### **Perguntas sobre a multimodalidade:**

**1. Considera que o ensino utilizando textos multimodais, (aquele que incorpora diferentes modos de comunicação como: escrito, visual, musical, etc.) facilita a aprendizagem? ( )Sim ( ) Não**

**Por quê?**

**2. O ensino com textos multimodais Influi na tua motivação para aprender? ( )Sim ( ) Não**

**Por quê?**

**3. É mais fácil adquirir os conhecimentos se os professores utilizam apresentações em Power Point, vídeos, imagens entre outros em sala de aula? ( )Sim ( ) Não**

**Por quê?**

**4. Na tua opinião, considera que ensinar com textos multimodais contribui na incorporação de componentes culturais em sala de aula?**

**( )Sim ( ) Não**

**Por quê?**

**5. Acredita que as imagens comunicam tanto como o texto escrito?**

**( )Sim ( ) Não**

**Por quê?**

**6. Gostaria de aprender mais conteúdos utilizando o multimodal (em outras matérias)?**

7. Quais temas gostaria de trabalhar desde uma perspectiva multimodal?
8. Como se pode empregar as (novas tecnologias –TICs - para trabalhar com a multimodalidade?
9. Que competências se trabalham mais quando a aprendizagem é multimodal?
- Capacidade crítica
  - Poder de decisão
  - Liderança
  - Trabalhar em grupo
  - Aprendizagem autônoma
  - Outras (especificar)

### GÊNERO DISCURSIVO CURRÍCULO: configuração e proposta didática

Andressa Dias Jacinto<sup>133</sup>  
Mariangela Garcia Lunardelli<sup>134</sup>

**Resumo:** Para a pesquisa que se apresenta nessa comunicação, considera-se uma prática pedagógica revolucionária, voltada para a difusão de conteúdos atualizados e primordiais para o processo educativo do homem por meio de uma abordagem crítica dos conteúdos, de modo a identificar o conhecimento historicamente produzido e encontrar meios atuais para assimilá-lo e transformá-lo. Considerando essas afirmações, a proposta aqui apresentada está pautada em uma perspectiva histórico-crítica, buscando formas de intervenção prática para o trabalho pedagógico, perpassando as cinco etapas do plano de trabalho docente proposto por Gasparin (2012), partindo da *prática social inicial* do aluno com o conteúdo, *problematizando*, *instrumentalizando*, alcançando a *catarse* e finalmente avaliando o aluno na sua *prática social final* com tal conteúdo. Assim sendo, o presente estudo tem como objeto de investigação o gênero discursivo currículo, ou *curriculum vitae*, utilizado hoje como uma das principais formas de ingresso no mercado de trabalho formal. O objetivo desta pesquisa é, portanto, propor a inserção do gênero discursivo currículo como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especialmente no terceiro ano, observando sua proximidade com o mercado de trabalho. Como objetivos específicos, procura-se caracterizar o gênero discursivo currículo, além de descrever e avaliar sua inserção em sala de aula. Para tornar viável a pesquisa, propõe-se um processo indutivo de coleta e análise de modelos do gênero, e o estudo da sua esfera de circulação. Como resultados, obtém-se a produção de enunciados concretos do gênero - pautando-se na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso - cujo objetivo é o primeiro emprego formal, além da

---

<sup>133</sup> Professora de Língua Portuguesa. Egressa do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. E-mail: andressa-dias@live.com.

<sup>134</sup> Orientadora. Doutora em Estudos da Linguagem. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. E-mail: mglunardelli@gmail.com.

efetivação do Plano de Trabalho Docente gaspariniano que propõe a didatização do gênero através das unidades didáticas citadas anteriormente.

**Palavras-chave:** Currículo. Gênero do discurso. Pedagogia histórico-crítica.

## **Introdução**

Este artigo apresenta uma proposta de didatização do gênero discursivo currículo ou *curriculum vitae*. A iniciativa para esse trabalho surgiu das discussões propostas pelo projeto de extensão “Grupo de Estudos sobre Gêneros Discursivos e Plano de Trabalho Docente”, coordenado pela Professora Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, e realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu, entre os anos de 2014 e 2016. O grupo de estudos foi direcionado tanto para acadêmicos da formação inicial quanto para professores de formação continuada. O projeto transcorreu desde o princípio organizado em dois eixos, o primeiro momento do grupo foi de leituras e reflexões sobre o Círculo de Bakhtin, sobre os conceitos de filosofia, linguagem, dialogia, entre outros. No segundo momento, foram realizadas leituras e discussões sobre a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012) e, mais precisamente, sobre a proposta didático-metodológica de Gasparin (2012), o PTD (Plano de Trabalho Docente), que deu forma às propostas didáticas com os gêneros eleitos pelo grupo, como o currículo.

Em princípio, pensou-se em abordar gêneros discursivos da esfera cotidiana, que de uma maneira ou de outra acabam não sendo trabalhados na sala de aula, porém, no decorrer nas discussões entre o grupo, professores foram identificando a necessidade de se trabalhar determinados gêneros, assim deu-se a escolha pelo gênero currículo.

A escolha do tema – currículo de primeiro emprego – partiu da necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica que contemplasse o gênero de maneira que o aluno do Ensino Médio, mais especificamente, do terceiro ano da rede pública de ensino, tomasse sua produção como forma de ingresso no mercado de trabalho formal, considerando também o contexto socioeconômico que a região de fronteira de Foz do Iguaçu atravessa nos últimos anos, em que prevalece o vínculo empregatício informal devido à grande possibilidade de empregos temporários nos países vizinhos.

Para tanto, pensamos em uma proposta que possibilitasse ao sujeito, ainda na fase escolar, o conhecimento das formas de ingresso no mercado de trabalho formal, bem como suas características, vantagens e benefícios em relação ao emprego informal, com vistas à garantia de um emprego fixo em meio à crise econômica que o país vem enfrentando, partindo então para a esfera do trabalho.

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso da autora que participou do projeto de extensão ainda como formação inicial (DIAS, 2016), por isso será abordado e descrito aqui apenas o passo a passo da didatização do currículo, sem espaço para mais reflexões teóricas.

### **O Círculo de Bakhtin e a teoria dos gêneros do discurso**

De acordo com os estudos de Lunardelli (2012), o grupo ao qual pertencia Mikhail Bakhtin era formado por intelectuais que se reuniam para discutir sobre literatura, biologia, música, linguística, cultura e filosofia. Nesse grupo, destacamos na área de literatura e linguística Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Pavel N. Medvedev (1892-1938) e Valentin N. Voloshinov (1895-1975).

Bakhtin foi corresponsável pela formação de vários círculos, pois viveu em um período em que se costumava fazer reuniões para discutir literatura, cultura e arte. Esses grupos se modificavam constantemente por questões geográficas, políticas e ideológicas, e foi justamente pelas duas últimas razões que o pensador russo se mudou várias vezes de uma cidade para outra.

Bakhtin e o Círculo pensaram a língua como prática social, formada e transformada na interação com o outro e suas diversas diferenças e, além disso, é preciso considerar o momento e o lugar em que ocorreram os encontros do Círculo: foi um período em que se pregava a unificação de um idioma e de uma cultura; falar de diferenças, portanto, estava proibido.

Dentro das discussões do grupo acerca da Literatura, da Linguística e da Filosofia, destacaram-se também as reflexões sobre a comunicação. Para Bakhtin (1952-1953)<sup>135</sup>, esta acontece basicamente por meio de enunciados, ou seja, por gêneros do discurso.

---

<sup>135</sup> “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953, adendo do livro do próprio Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (1997).

Os gêneros discursivos são a materialização do discurso como prática social; são, segundo Bakhtin (1997), constituídos por três principais dimensões: o conteúdo temático, marcado pelo contexto de produção, circulação e recepção do enunciado; a estrutura composicional, que diz respeito ao aspecto físico-técnico do enunciado a ser produzido; e o estilo, carregado pelas marcas linguísticas, históricas e ideológicas do enunciador, do seu lugar e contexto de produção.

Assimilamos a nossa língua pelos gêneros, que organizam desde o nosso discurso até as formas gramaticais utilizadas. O gênero determina aspectos na produção enunciativa, isso lhe faz, portanto, normativo. Diante disso, pensamos que os gêneros são pré-estabelecidos, visto que organizamos nossa comunicação sempre dentro de determinado gênero, pois se fôssemos criar um novo a cada comunicação não daríamos conta de considerar seus aspectos constituintes, como também não os reconheceríamos como tais.

Os gêneros estão organizados e divididos dentro de esferas de comunicação. As esferas possuem regras que determinam o que é dito (ou pode ser) para todos os falantes, e esses modos de dizer são organizados na forma de gêneros. A esfera é o lugar social dos enunciados e é ela que determina quais gêneros serão mobilizados no processo de interação entre os sujeitos.

Faraco (2009) acrescenta que o conceito de esfera está relacionado à divisão dos gêneros em primários e secundários. Os primários abrangem aqueles que ocorrem no espaço familiar, particular, íntimo, sem contato ainda com a ideologia das instituições (sociais), como o bilhete deixado na geladeira e as conversas durante as refeições. Os gêneros primários são considerados os gêneros simples, e são majoritariamente orais.

Os gêneros secundários dizem respeito justamente aos gêneros que surgem quando ocorre o contato do sujeito com as ideologias externas a ele e ao seu meio familiar, na esfera escolar, do trabalho, da igreja. São gêneros considerados complexos, mais elaborados e predominantemente escritos, como a carta, o memorando, o ofício, o relatório, o **currículo**, entre outros.

## **O modelo didático de Gasparin**

Em consonância com as teorias de Dermeval Saviani (2000 e 2012), e inquieto com uma prática pedagógica coerente com a proposta de uma pedagogia dialética, Gasparin propõe *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2012), em que organiza um plano de trabalho docente que auxilia o professor na organização do seu trabalho com qualquer conteúdo.

Com essa prática, “o ponto de partida não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla” - uma prática atrelada ao movimento histórico real, uma prática dialética, que aponta um novo pensar e agir pedagógico (GASPARIN, 2012, p. 3).

O plano de trabalho docente elaborado por Gasparin fundamenta-se na teoria dialética, posto que parte da realidade social mais ampla, a síntese, o concreto parcial, saber ainda não sistematizado, que será analisado via mediação do professor, até atingir a síntese, o concreto pensado e sistematizado, caracterizando o processo prática>teoria>prática.

Para isso, Gasparin (2012) adota a teoria vigotskiana, partindo do nível de desenvolvimento atual do aluno buscando levá-lo ao nível de desenvolvimento potencial, atuando na chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que também caracteriza o processo prática>teoria>prática, essas três fases compõem o plano de trabalho elaborado por Gasparin.

As cinco etapas do modelo de Gasparin são as seguintes:

1) *Prática social inicial*: Trata-se do contato inicial com o conteúdo a ser trabalhado. De acordo com o modelo de Gasparin (2012), a prática social inicial pode ser dividida em duas etapas: a primeira seria o anúncio dos conteúdos que serão trabalhados, através de uma listagem ou tópicos; a segunda, que se chamou de vivência cotidiana do conteúdo, é um levantamento do que os alunos já sabem e, guiados pelo professor, determinam o que ainda precisam saber. É nesse momento que se identifica tanto o nível de desenvolvimento atual quanto o de desenvolvimento potencial do alunado. Trata-se do momento de dúvidas, questionamentos e explicitações por parte dos alunos a respeito daquilo que já conhecem, mas não é ainda o momento de o professor instrumentalizar os conteúdos anunciados.

2) *Problematização*: Consideraria a fase mais histórico-crítica do modelo, pois o momento de problematizar os conteúdos anunciados é o momento de “derrubar” as paredes da sala de aula e enxergá-los na própria história em movimento. É onde

o aluno verá o conteúdo agindo na sua realidade e estudá-lo fará sentido. Portanto, a problematização é o momento de investigar, discutir e conhecer a respeito dos conteúdos anunciados em suas diversas faces.

3) *Instrumentalização*: Instrumentalizar o conteúdo é torná-lo material, palpável, é através da instrumentalização que o aluno reconhece, cria e recria o conhecimento. O papel do professor aparece incondicionalmente aqui, pois é nessa etapa que serão propostas e desenvolvidas atividades que levarão o alunado à pesquisa, e o processo de transformação da síncrese para a síntese será fortemente influenciado pelas ações didáticas tomadas pelo professor.

Vale ressaltar que, segundo o autor, as atividades realizadas na instrumentalização não ocorrem em um processo linear, mas como se funcionassem em uma espiral ascendente, onde os temas vão e voltam, e a cada movimento de ida e vinda trazem novos questionamentos e diferentes faces a serem consideradas.

Toda a eficácia das atividades realizadas é fruto de um conjunto de ações e escolhas do professor, desde os recursos paradidáticos adotados para o trabalho, a maneira e a importância que o professor tem para com o conteúdo e deixa transparecer para a turma, são fortemente influenciadores para o desenvolvimento do aluno.

4) *Catarse*: A catarse consiste na síntese a que se almejava desde o início do trabalho. Não se trata de um produto final, mas de uma transformação do primeiro conhecimento que se tinha ao iniciar o trabalho.

Quando o aluno chega à catarse, não significa que este sabe e se lembra de tudo que foi trabalhado em cada aula da unidade didática, mas que o conhecimento que possui agora é algo que está historicamente contextualizado e conhecido em suas diversas faces.

Em suma, o momento da catarse é o momento da elaboração teórica da síntese após um processo de estudo e transformação e, conseqüentemente, a elaboração de uma nova prática em relação ao conteúdo estudado.

5) *Prática social final do conteúdo*: “A prática social final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho” (GASPARIN, 2012, p. 142). Está dividida em intenções e ações, pois, a partir do conhecimento transformado, conseqüentemente se assume uma nova e diferente posição diante do conteúdo, se terá uma nova e diferente



prática para com essa realidade, ou seja, outra postura ou intenção para tal realidade que o levará a uma nova ação.

Cumprem-se assim as cinco etapas do modelo didático proposto por Gasparin, considerando as três etapas do método dialético: síncrese>análise>síntese (LUNARDELLI, 2012).

### **Currículo, esfera do trabalho e contexto histórico**

O gênero Currículo passou a ter notadamente uma função social a partir de um momento em que, na sociedade, os empregos se formalizaram e as pessoas passaram a obter instruções formais (cursos) e a considerar experiências para distinguirem-se uns dos outros na busca de um emprego.

No Brasil, o *curriculum vitae* pode ter começado a ganhar forma e importância a partir de 1943, quando o então presidente Getúlio Vargas sancionou as leis trabalhistas no país, pois, com as definições de trabalho, empregador e empregado trazidas pela CLT e o processo de industrialização implantado pelo então presidente, definiram-se as funções dentro das indústrias, e o empregador precisou elaborar maneiras de selecionar, dentro do grande número de trabalhadores que vinham para as áreas de urbanização, devido às construções de fábricas nos campos, aqueles com melhor habilidade para assumirem suas funções dentro da indústria.

Considerando o ingresso no mercado de trabalho formal por meio do primeiro emprego, o sujeito atravessa uma fase de transição onde deixa de ser o sujeito filho, o sujeito irmão, o sujeito amigo, para ser o sujeito candidato a uma vaga de emprego. A partir do reconhecimento dessa transição, tem início o reconhecimento das mudanças que deverão ocorrer para o ingresso nessa nova esfera.

A partir de agora, o interlocutor será alguém preocupado com o bom desenvolvimento de uma empresa e responsável por isso; dessa forma, a responsabilidade e o comprometimento deverão fazer parte do conteúdo temático de todo enunciado produzido a partir de então.

### **A inserção do gênero discursivo currículo no 3º ano do Ensino Médio**

Após as reflexões estabelecidas acerca do gênero discursivo currículo, a esfera do trabalho e o plano de trabalho docente gaspariniano, passemos agora à apresentação do plano elaborado para a didatização do currículo no quadro a seguir, em seguida para a descrição de cada uma das etapas realizadas.

Quadro 1: PTD do currículo

PRÁTICA Nível de desenvolvimento real	TEORIA Zona de desenvolvimento proximal			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento real
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
<p>1)Anúncio do gênero. 1.O que é o Currículo/ 2.Qual é a função do Currículo? 3.Conhecimento empírico sobre o gênero.</p> <p>2)Vivência cotidiana do gênero. 1.O Currículo como porta de entrada para o mercado de trabalho. 2.O Currículo no mercado de trabalho formal.</p>	<p>1)Conceituação: O que significa Currículo?  2)Contexto sócio-histórico: O Currículo no Brasil e no Mundo.  3)Contexto jurídico: Quem lê o Currículo?  4) Dimensão estética: quais as formas de currículo?  5) Dimensão escolar: por que estudar currículo na escola?</p>	<p>1) Observação da estrutura do Currículo fornecido pela Agência do Trabalhador. ●Estrutura/Divisão  2) Leitura, compreensão e análise dos Currículos, considerando: i) contexto de produção; ii) conteúdo temático; iii) estrutura composicional; e iv) marcas linguístico-enunciativas.</p>	<p>1) Elaboração mental: análise de currículos  2)Elaboração prática: produção de enunciados concretos do gênero currículo.</p>	<p><b>Intenção:</b> Considerar o estudo do gênero como forma de ingresso no mercado de trabalho formal.</p> <p><b>Ação:</b> produção consciente do gênero para ingresso no mercado de trabalho.</p>

Fonte: Dias (2016)

O plano de trabalho docente foi organizado com 16 horas/aula, divididas em oito dias (duas horas/aula por dia), sendo realizadas todas as segundas-feiras, durante oito semanas. As etapas do PTD foram assim divididas: 2 h/a para a prática social inicial, 2 h/a para a problematização, 8 h/a para a instrumentalização e 4 h/a para a catarse. A prática social final não foi contemplada com aulas, por se tratar de intenções de práticas a serem realizadas após o trabalho com o currículo, ou seja, as novas práticas que seriam realizadas a partir do conhecimento construído.

#### *Prática social inicial*

Após as breves apresentações, a discussão girou, em princípio, sobre a motivação de se trabalhar mercado de trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, e alguns alunos comentaram que o assunto caberia à disciplina de Sociologia. Esse

é um reflexo de uma prática pedagógica marcada pela fragmentação das disciplinas, onde cada disciplina é, particularmente, responsável por determinados assuntos, sem que seja realizado um trabalho dialógico e interdisciplinar.

O objetivo da prática social inicial foi identificar e reconhecer o mercado de trabalho, a esfera onde circula o nosso objeto de estudo a partir daquele momento, o gênero currículo. Para isso, foi proposta a leitura de textos diferentes, que explicitavam o que é mercado de trabalho, como funciona e o que tem ocorrido nele atualmente.

#### *Problematização*

A problematização foi o momento de compreender o gênero dentro da esfera introduzida na prática social inicial; isso quer dizer, depois de ler, descobrir e discutir o mercado de trabalho, caminhou-se em direção ao currículo, com a intenção de identificá-lo e conhecê-lo dentro da sua esfera.

Neste sentido, aproveitamos uma notícia da semana anterior, a respeito do grande número de candidatos desempregados que compareceram a uma entrevista de emprego no estado de São Paulo, para impactar a turma com a atualidade do assunto. A partir disso, os alunos foram levados a uma atividade de pesquisa sobre o que era aquele papel no vídeo assistido, o currículo, o que estaria escrito nele, por que ele foi usado naquele momento, quem era a pessoa que recolhia esses papéis (os currículos) pois, devido ao grande número de candidatos mostrados na reportagem, o gerente de Departamento Pessoal não pode recebê-los, e por isso apenas recolheu os currículos em meio à multidão<sup>136</sup>.

Dessa forma, foram pesquisadas a dimensão histórica (quando, como e por que começou a ser utilizado aquele documento), conceitual (que documento era aquele) e jurídica do currículo (quem lê o currículo, por quê lê) usando o laboratório de informática da escola.

#### *Instrumentalização*

O processo de instrumentalização do conteúdo currículo foi dividido e organizado em oito aulas, durante quatro semanas, sendo 2 h/a por semana. Para iniciar a análise e a observação do gênero em si, fez-se necessário o conhecimento não só da sua esfera de circulação, mas principalmente dos demais gêneros que o circulam e o complementam. O primeiro trabalho, portanto, foi conhecer a ficha

---

<sup>136</sup> O vídeo pode ser disponibilizado por: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/edicoes/2015/09/23.html#!v/4487119>

cadastro de trabalhadores da agência de empregos da cidade, ou seja, começar o estudo mostrando ao aluno e levando-o para uma realidade próxima, mas talvez ainda desconhecida.

Dessa forma, as primeiras aulas de instrumentalização giraram em torno dos gêneros que também compõem a esfera trabalhada, como a Carteira de Trabalho e Previdência Social e textos informativos a respeito. A atividade com a Carteira de Trabalho mostrou aos alunos a formalidade da esfera que estávamos trabalhando; após terem ciência das primeiras atitudes para se ingressar no mercado de trabalho formal, partimos para o modelo de currículo de primeiro emprego.

A importância de se classificar o currículo trabalhado como sendo o de primeiro emprego reside justamente em caracterizar o candidato que o está produzindo. As marcas linguístico-enunciativas do currículo de primeiro emprego - como a síntese, poucos tópicos, poucos cursos, e o próprio objetivo colocado como “Primeiro emprego” - caracterizam um candidato disposto a conseguir seu primeiro emprego sem prometer ao empregador experiências ou práticas que nunca teve, pois, a partir do momento em que se tem por objetivo o primeiro emprego, o candidato já coloca a sua condição de inexperiente, não podendo ser cobrado por isso.

Com o primeiro modelo de currículo de primeiro emprego em mãos, os alunos foram convidados a preenchê-lo, de modo a perceber sua brevidade e também sinceridade. Não se tratou ainda de uma produção escrita, mas de uma atividade de conhecimento e reconhecimento do gênero por meio do seu preenchimento.

Em seguida, os alunos tiveram contato com um segundo modelo de currículo de primeiro emprego, visto que é fundamental que o sujeito tenha conhecimento das suas diversas possibilidades de produção e escrita dentro da mesma esfera e gênero.

Depois de conhecerem os primeiros modelos de currículo e reconhecerem suas características e funções, os alunos conheceram o *Currículo Lattes*, de modo a observar que, após o primeiro emprego e o ingresso à academia, o currículo deixa de ser sucinto e breve, e passa a ser longo e minuciosamente descritivo. Esse contraste foi fundamental para que os alunos reconhecessem as mudanças em um mesmo gênero de acordo com a sua função e a sua esfera de circulação.

Foi preciso também esclarecer algumas práticas frequentemente realizadas por candidatos a vagas de emprego em geral, como o currículo vendido na

papelaria. O contato com esse modelo tornou ainda mais válida a proposta do currículo de primeiro emprego, pois esclareceu que a facilidade de comprar um currículo pronto não é válida para todos, apenas para aqueles que já possuem um longo histórico de experiências.

Além disso, selecionamos alguns modelos de currículo disponíveis na internet, foram levados em multimídia para realizar um trabalho de análise linguística; assim, a turma foi observando erros ortográficos, informações desnecessárias, falta de informações relevantes, uso e não uso de foto, tipo de foto utilizada, entre outros aspectos, considerando quais modelos seriam para primeiro emprego.

A turma produziu ao todo quatro currículos<sup>137</sup> – dois no momento de instrumentalização e dois na fase da catarse. Após o trabalho de reconhecimento e análise, foi produzido o primeiro currículo manuscrito, a partir do modelo disponibilizado e considerando como objetivo o primeiro emprego. Esses currículos foram recolhidos, corrigidos e devolvidos com as devidas anotações. Selecionamos alguns modelos para exibir em multimídia, apontando erros e acertos mais frequentes, o que deveria ser mantido e o que deveria ser modificado.

Após os trabalhos de produção manuscrita e reflexão, os alunos foram para o laboratório de informática onde produziram a versão digitada de seus currículos e enviaram via e-mail à pesquisadora, os quais imprimimos, corrigimos e selecionamos alguns para novamente serem analisados.

Trabalhar o currículo de primeiro emprego colocando-o como tal foi fundamental para que os alunos percebessem que currículo não é apenas currículo, mas é aquilo que o candidato precisa ser: um aprendiz, um estagiário, um atendente, um vendedor, um secretário, etc.

### *Catarse*

Todo o processo de trabalho com o currículo aconteceu por meio de encadeamentos de aula a aula. Para realizar a catarse, por exemplo, os alunos tiveram como tarefa uma pesquisa solicitada ainda na instrumentalização.

Disponibilizamos oito nomes de personalidades mundiais que marcaram a humanidade de alguma forma, como Nelson Mandela e Albert Einstein; os alunos

---

<sup>137</sup> Por questões éticas, as produções dos alunos não são apresentadas neste artigo. É possível observá-las, em parte, no Relatório Final do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, de 2015, de Andressa Dias.

deviam colher o maior número de informações possível a respeito do nome sorteado e trazer na aula seguinte. A proposta foi reunir todos que tinham sorteado a mesma personalidade e desafiá-los a produzir um currículo para essa pessoa, com seu nome, nacionalidade e dados reais. O desafio era identificar uma profissão coerente com as habilidades de cada personalidade, mas adaptando a idade do candidato à faixa etária adequada a cada cargo pretendido.

O foco nesse momento deixa de ser o currículo de primeiro emprego e passa a considerar um cargo pretendido específico; na sua elaboração, o aluno precisa ir além da síntese, precisa apostar em suas qualificações e mantê-las em coerência com as exigências do cargo a que se pretende.

Para finalizar o trabalho com o gênero, os alunos produziram, em casa, seus currículos definitivos, considerando que seríamos uma selecionadora de pessoal para um Shopping Center. Dessa forma, eles deveriam pensar em uma vaga de emprego que se encaixasse com suas habilidades.

#### *Prática social final*

Ao iniciar o trabalho, havia por ambas as partes – professora-pesquisadora e alunos – uma concepção de currículo como gênero; durante e após o desenvolvimento das atividades, as concepções a respeito do assunto foram gradativamente ampliadas.

Tanto a professora quanto os alunos passaram por um processo de transformação, como prevê a intenção do trabalho dialético: pretende-se que a partir do conhecimento adquirido, o sujeito (aluno) faça o uso deste para transformar a sua realidade, utilizando o gênero currículo como ferramenta de ingresso no mercado de trabalho. Alguns alunos relataram as mudanças ocorridas em sua maneira de pensar e agir dentro da nova esfera em suas vidas – a esfera do trabalho.

### **Considerações finais**

A partir da pesquisa realizada, pode-se ter uma real noção do quanto fundamental se faz um trabalho embasado no movimento histórico em que o alunado se encontra, um trabalho pautado na metodologia dialética, na qual professor e aluno partem de seu conhecimento, aprofundam-no e resultam em um novo conhecimento, o elaborado.

Os pressupostos do Círculo de Bakhtin, considerados para o trabalho apresentado, permitiram uma análise crítica e reflexiva acerca do gênero currículo, de modo que o conteúdo (o currículo) pudesse ser observado e analisado em sua plena atividade, conforme apontou Bakhtin (1997, p. 313): “a época, o meio social, o micromundo que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom [...] servem de inspiração”. Assim, foi possível observar o movimento de transformação pelo qual passaram os alunos envolvidos no trabalho, a ação determinada pelo enunciado, a ação determinada pelo currículo.

Havia em sala não apenas adolescentes, mas futuros trabalhadores, preocupados e envolvidos com seu lugar na nova esfera, a do trabalho. Assim, o objetivo geral deste trabalho pode ser considerado alcançado, ou seja, a inserção do gênero currículo nas aulas de Língua Portuguesa, no terceiro ano do Ensino Médio, é possível e justificável.

A prática via plano de trabalho docente gaspariniano possibilitou realizar o processo dialético problematizando o gênero e sua esfera e colocando o aluno em contradição com o conhecimento pré-elaborado, visto que a lógica dialética não é linear, é contraditória<sup>138</sup>.

Problematizar o conteúdo permitiu extrapolar os limites impostos pelos muros da escola, permitiu analisar, conhecer e discutir questões como desemprego, formação profissional, escolha de uma profissão, que até então ganhavam pouco ou nada de espaço dentro da sala de aula, podendo ser apontada a problematização como o ponto forte da inserção do gênero. Didatizar o currículo foi a maneira prática de mostrar para os alunos as suas novas práticas discursivas, as suas tomadas de decisões, escolhas e comprometimento para com o mundo pós-escola.

O trabalho resultou na produção dos enunciados concretos dos currículos, especificamente de primeiro emprego. Ao final da prática do plano de trabalho docente realizado, não apenas a autora do trabalho logrou sugerir a inserção do gênero currículo no conteúdo estruturante das turmas de terceira série do Ensino Médio, mas cada aluno terminou com seus currículos prontos e em mãos para serem entregues nas empresas pretendidas.

Por tudo isso, a contribuição deste trabalho para uma prática inovadora no ensino de gêneros é de grande valia, considerando a construção pragmática da

---

<sup>138</sup> Fala do Professor João Luiz Gasparin na Semana Acadêmica de Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu, na noite do dia 27/11/2015.

proposta, bem como os resultados apresentados. Além disso, trata-se de um avanço da prática pedagógica rumo a uma pedagogia revolucionária.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DIAS, Andressa. **Gênero discursivo currículo**: configuração e proposta didática. Monografia – Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente Inicial. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

## PROJETO DE LEITURA: MULTIMODALIDADES PRESENTE NOS TEXTOS

Maria Nelda Matias Bassi (Colégio Estadual Ipê Roxo)<sup>139</sup>

Tatiane Lima de Paiva (UNIOESTE)<sup>140</sup>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo dar visibilidade à práxis docente e discente com temas relacionados à leitura, compreensão, argumentação e produção escrita desenvolvidas no Colégio Estadual Ipê Roxo, localizado no bairro Cidade Nova, município de Foz do Iguaçu. O projeto de leitura envolve alunos e professores, resultando na valorização da cultura do entorno como será mostrado na análise dos dados. O objetivo do projeto é reforçar a prática de leitura, visando oportunizar o acesso a diferentes gêneros discursivos, organizados por diferentes modalidades de linguagem: verbal, imagética, sonora, etc. O início desta prática se deu com foco no nome da biblioteca da escola: "Ruth Rocha". Os alunos foram

<sup>139</sup> Professora do Colégio Estadual Ipê Roxo.

<sup>140</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em sociedade, cultura e fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Foz do Iguaçu. Bolsista Capes/CNPQ.



instigados a descobrir quem era essa pessoa e então surgiu a necessidade da busca pelo conhecimento, a investigação sobre a biografia e obras da escritora e também de outros autores. Ao aguçar a curiosidade dos alunos em descobrir e complementar seu conhecimento de mundo, se fez necessário o uso de alguns recursos tecnológicos como: TV multimídia, computador, acesso à internet, som, além de textos variados. A prática final das atividades foram expostas no Colégio Estadual Ipê Roxo, na semana de integração comunidade e escola, em uma sala temática com resumos, cartazes, ilustrações multimodais das compreensões, demonstrando que os alunos se apropriaram de diversas leituras no período de desenvolvimento do projeto. Este artigo se pauta nas contribuições de alguns autores como Garcez (2004), Rojo (2012), Street (2014) entre outros. Palavras-chave: Leitura; Gêneros Textuais; Ensino.

## **Introdução**

O trabalho aqui relatado surge a partir de um Projeto de Leitura iniciado em junho de 2007, por iniciativa da professora de Português e apoio da direção, dos professores e das bibliotecárias, voltado a toda comunidade do Colégio Estadual Ipê Roxo. Para ampliar a compreensão da importância desse projeto, cabe destacar que o bairro Cidade Nova foi idealizado com o propósito de abrigar famílias desalojadas. Visando atender essa população, muitos projetos foram feitos para suprir as necessidades dos moradores, porém, alguns ficaram somente no papel. Em meio a tantas dificuldades básicas, também estava a necessidade de uma escola. Em 2000 iniciou-se a construção do Colégio, situado a Rua Cláudio Gonzáles Gavillan.

O Colégio entrou em funcionamento em 2002, com quatro séries finais do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio, conforme afirma Maria Nelda Matias Bassi, professora do colégio há 13 anos. No entanto até 2006 funcionava como extensão do colégio central.

A grande maioria da população do bairro era composta por trabalhadores informais que vieram de desocupação de várias comunidades do município de Foz do Iguaçu. Esse aspecto gerou certa estigmatização dos moradores, sendo vistos de maneira depreciativa por pessoas que desconheciam a realidade local, o que causava desconforto também nos educandos.

Desde a abertura do Colégio observa-se que a comunidade o reconhece como uma conquista, uma resposta às reivindicações e fazer parte da identidade daquele bairro. Diante disso, a própria comunidade nos arredores cuida e valoriza muito a escola, pois sentem orgulho em fazer parte dessa instituição de ensino (MATIAS BASSI, 2015, p.05).

Por meio de reflexões e compartilhamentos entre os professores, percebeu-se a necessidade de um projeto voltado para o trabalho das dificuldades relacionadas à

leitura, compreensão e produção de textos detectadas em ambiente escolar. Os alunos tinham dificuldades em se expressar, serem críticos e adquirirem conhecimentos sistematizados em relação à leitura.

Deste modo, o projeto nomeado "Momento da Leitura", foi uma proposta feita para todo o colegiado e se estendeu a todos funcionários da escola. A intenção inicial era que todas as pessoas presentes na escola se envolvessem com a leitura e se dedicassem a ela em um momento específico (uma vez por semana, depois a cada quinze dias).

Logo no início toda a escola aderiu à ideia, mas aos poucos, o momento da leitura foi perdendo sua força e empolgação inicial, com o passar do tempo a abrangência foi diminuindo e alguns professores e funcionários deixaram de se envolver. A desmotivação se deu por conta da alta rotatividade dos funcionários – em especial dos professores que não faziam parte do quadro próprio do magistério – as mudanças resultantes da troca de direção e equipe pedagógica, a falta de base metodológica, e conseqüentemente a não especificidade de propostas planejadas de trabalho com tais leituras e objetivos não muito definidos.

Porém, ao invés de resultar no término do projeto os obstáculos iniciais serviram para impulsionar, melhorar e transformar a proposta. Em avaliação, entendemos que o modo como o projeto foi definido inicialmente, teve pontos negativos que favoreceram a sua descontinuidade e positivos que deram luz à readaptações. O principal ponto positivo é que, as dificuldades encontradas fizeram com que ele fosse ganhando forças em suas especificidades: a leitura, a oralidade e a escrita.

Desde de seu início, o projeto nunca deixou de ser desenvolvido pelos professores de língua portuguesa, pois a temática faz parte da grade curricular desta disciplina. Assim sendo, esses professores vêm desenvolvendo práticas variadas de leitura, escrita e oralidade em diferentes turmas do colégio, alinhando-se aos documentos que regem a educação.

De acordo com Paulo Freire (2011), o professor deve ser visto como mediador do conhecimento, fazendo com que seu aluno reflita as leituras realizadas, e, ao mesmo tempo, às interligue com suas experiências, do mesmo modo em que o professor nunca deixa de aprender ensinando. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo dar visibilidade a práxis docente e discente com temas relacionados à

leitura, compreensão, argumentação e produção de texto, desenvolvidas no Colégio Estadual Ipê Roxo.

Para guiar a leitura deste trabalho, o mesmo foi organizado da seguinte forma: primeiramente abordaremos a fundamentação teórico-metodológica utilizada, explorando temas como letramentos, gêneros textuais e metodologia de pesquisa qualitativa interpretativista, todos alinhados às práticas sociais. Em segundo lugar, faremos as análises dos dados gerados no ano de 2016, nos sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental e Educação Jovens e Adultos – EJA, levando em consideração a teoria abordada. Por último, traremos pensamentos em termos de conclusões provisórias, pois, entendemos que, assim como os alunos, nós professores, também estamos em constante aprendizado.

### **A importância da leitura e da escrita em tempos atuais**

Partindo da realidade escolar encontrada no ambiente brevemente descrito acima, é possível perceber que os alunos pertencentes à escola e à comunidade costumam utilizar algumas práticas de letramentos distintas das que são ensinadas na escola e outras que também fazem parte do repertório de aprendizagem neste local de ensino.

Muitos alunos utilizam as redes sociais, disponíveis em grande repertório na internet, além das práticas de letramentos presentes no cotidiano, como em relações de consumos de bens e serviços, nas interações com familiares e amigos, etc. Dessa forma, entendemos que as práticas de letramentos não podem ser/estar desvinculadas das práticas sociais, mas sim podem e devem ser ampliadas através dos conteúdos ensinados na escola, mantendo ainda uma relação com o uso efetivo no dia-a-dia, concordamos com Garcez quando a autora defende seu posicionamento sobre o modo como entende a língua e seus usos:

adoto a vertente teórica que vê a língua, não apenas como uma herança social, mas como uma forma de ação, um modo de vida social, uma construção coletiva. A interação verbal e as relações coletivas e sociais constitutivas do jogo da linguagem, como elementos fundamentais que se conjugam na construção da língua, exercem sobre mim um fascínio que dá sentido à existência. Assim, não posso focalizar a produção de textos restrita a um conjunto limitado de regras que podem ser repassadas, memorizadas e aplicadas sem a participação e interferência do sujeito. Esse é o agente de uma ação intencional e estratégica sobre o interlocutor ou

sobre o mundo, que constrói realidades e interpretações, numa determinada situação cultural. (GARCEZ, 2004, p.14)

Garcez (2004, p.6), considera que a leitura é imprescindível enquanto ferramenta que ajuda a consolidar os conhecimentos a respeito da língua e sua tipologia textual, também é propulsora do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Abarca muitos procedimentos interligados ao intelecto e exige aquisição de maior agilidade de raciocínio do leitor. Ela é também, uma das formas mais rápidas (nos tempos atuais) e eficiente de se ter acesso às inúmeras informações que circulam nas mais distintas redes deste mundo globalizado. Se praticada de forma intensa e constante pode vir a promover análises e reflexões sobre diferentes fenômenos e fatos, desenvolvendo o senso crítico e maior resistência a domínios ideológicos.

A escrita, de acordo com Garcez (2004, p. 2), é uma construção social que pertence a todos, “é coletiva, não somente na história humana, mas também na história de cada um, individualmente”. E em fazendo parte de um todo, os discentes necessitam de outros indivíduos para iniciar e para seguir escrevendo. O nosso grau de familiaridade com a escrita é determinado pelo modo como nós aprendemos tal prática, assim como a importância que nós damos ao texto escrito e ao grupo social ao qual pertencemos, também tem relação veemente do convívio que é estabelecido com o texto escrito somado a frequência de escrita que assumimos. Por consequência, esses fatores definirão a maturidade e o desempenho efetivos na produção textual. A habilidade de escrita é uma atividade complexa, exige uso da memória e do raciocínio, além de agilidade mental para a articulação de todos os aspectos envolvidos de modo que o texto consiga exercer sua função

Desta forma, atividades pontuais e sem continuidade, não garantirão a formação de um bom redator. Se faz necessária a prática contínua, diária, diversificada, com objetivos e guiada por distintas situações. Garcez (2014, p.8) afirma que

todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função. Como vimos no item anterior, toda a nossa civilização ocidental é regulada pela escrita. Para nós, vale o escrito. Pela escrita estamos atuando no mundo, estamos nos relacionando com os outros e nos constituindo como atores, como sujeitos de uma voz.

Na atualidade, ter habilidades de boa comunicação, seja ela oral ou escrita é não só uma atribuição positiva pessoal, mas também profissional, pois o mercado de trabalho tem tal atribuição como um dos itens de seleção e inserção. Ao produzir um texto o aluno poderá experimentar a "reorganização do pensamento e do universo interior", pois "a escrita não é apenas uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita" (Garcez, 2014, p. 9), ou seja, ela vai muito além da ideia de interação e prática social, ela também convida à autoreflexão, e à ressignificação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que está inserido. Sendo assim, também defendemos que tanto a leitura quanto a escrita fazem parte das discussões sobre letramentos e sobre os eventos de letramentos, os quais podem ser descritos, segundo Street (2014, p. 38) em "seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem", eles existem em grande quantidade, estão conectados com as práticas sociais, "eles não estão soltos no mundo". A noção de práticas é compreendida pelo autor como características que se repetem, que podem ser percebidos de modo padronizado nos eventos e em seus conjuntos. Tais padronizações pode carregar "significados para os participantes" (STREET, 2014, p. 38). Por isso, nós, enquanto professores, não podemos desconsiderar o conhecimento prévio do aluno, por mais que dificuldades sejam percebidas na prática de ensino-aprendizagem formal, através da escola, temos que levar em consideração que cada indivíduo possui experiências distintas e participa de diferentes práticas de letramento.

Segundo Street (2010, p. 42), nós "somos todos 'analfabetos' em provavelmente mais de 99% dos sistemas de escrita do mundo, o que nos faz lembrar de que sabemos muito pouco. Este é um importante ajuste para os educadores que viajam pelo mundo dizendo: "Somos letrados, vocês não são letrados". Por isso mesmo não podemos pensar em linguagem, língua, leitura, escrita como coisas fixas, pois elas surgem da necessidade de um coletivo que está em constante transformação, logo, também sofrerão modificações de acordo com o tempo e com o espaço em que são utilizadas.

Nós, enquanto professores, podemos então não só considerar os conhecimentos dos discentes, mas também tratar de temáticas variadas a partir das práticas de letramentos e dos multiletramentos, este último, segundo Rojo (2012,

s/p), vai além do apontamento da multiplicidade e variedade das práticas letradas, as quais são valorizadas ou não nos grupos sociais existentes, a autora afirma que

o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, s/p)

Ainda segundo a autora, as mais variadas produções culturais letradas que circulam no âmbito social e que formam um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos caracterizam a multiplicidade de culturas. A variação cultural é algo comum em salas de aula, porém nem sempre é levada em consideração, ressaltada e utilizada na prática do ensino-aprendizagem, mas esta temática vem ganhando mais espaço nas discussões que envolvem a educação. A tecnologia tem auxiliado às ressignificações sobre as novas perspectivas que envolvem o multi, pluri e o interculturalismo.

Nessa perspectiva, trata-se de *descoleccionar* os "monumentos" patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* — ditos por Canclini "impuros" —, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. (ROJO. 2012, s/p)

A autora ainda afirma que para que isso ocorra são necessárias duas coisas: **nova ética e novas estéticas**. A primeira consiste em não se ter tanta fundamentação nas propriedades de letramento, mas sim nos diálogos que surgem dos intérpretes. Uma nova ética que esteja baseada em letramentos críticos. Já a segunda, surge com vistas em critérios próprios, pertencentes a cada indivíduo, motivados por inúmeros fatores. Surge daí a visão de multiletramentos, pois se faz necessário a elaboração de novas ferramentas, além daquelas que já existem e que são utilizadas, assim também surgem novas práticas as quais abarcam produções novas e análises críticas de receptores.

### **Projeto em prática**

O projeto de leitura, contexto desse estudo, teve suas ações pautadas na teoria histórico-crítica que Gasparin (2003), a qual apresenta cinco etapas: 1. Prática social inicial; 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse e 5. Prática social final. É através dessas cinco etapas que apresentaremos o projeto.

**1) Prática inicial:** tem início com a socialização da proposta do projeto com os gestores, professores e alunos do sétimo e oitavos anos do Ensino Fundamental do Colégio Ipê Roxo e também alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Surgiu do diagnóstico sobre o conhecimento que os alunos tinham em relação a leitura, escrita e oralidade. Esse diagnóstico passou a constituir os objetivos do trabalho, levando em consideração os aspectos sociais nessa prática.

**2) Problematização:** Nessa etapa foram debatidos os problemas trazidos no item anterior, determinando-se a proposta a ser desenvolvida. Todas as dúvidas de alunos e professoras foram transformadas em questionamentos que precisavam ser compreendidos. A partir da problematização inicial os alunos foram instigados a descobrir quem é Ruth Rocha, surgiu aí a necessidade da busca pelo conhecimento, a investigação sobre a biografia e obras da escritora, o que resultou em pesquisas sobre outros autores, aguçando os alunos a descobrirem coisas e complementarem seu conhecimento. A problematização foi estruturada em seis eixos conceituais os quais envolviam a definição do gênero discursivo biografia, onde os alunos foram levados a responder: O que é cultura? Qual a importância de se conhecer biografias? Por que conhecer diversos gêneros discursivos? Como reconhecer os gêneros discursivos?

a) *Eixo da história e da política:* por esse foco, os alunos buscaram responder: Por que ler biografias e saber da vida dos outros? Existem muitos gêneros discursivos? Onde circulam os gêneros discursivos lidos? Para quem vamos socializar nossos saberes?

b) *Eixo social:* foi trabalhado através da busca pelas respostas das seguintes perguntas; Qual o nome da nossa biblioteca? Quem foi “Ruth Rocha”? Também por esse prisma buscou-se refletir; Quais são as características de quem lê? Há alguma característica ruim para quem lê? Alguém conhece um escritor que reside no bairro Cidade Nova?

c) *Eixo da estética:* através do olhar da estética, buscou-se as seguintes respostas; os gêneros discursivos tem estruturas diferentes? O que é estrutura composicional? Quais são as multimodalidades dos textos?

d) *Eixo filosófico:* os alunos também foram levados a refletir sobre aspectos filosóficos da prática; a compreensão dos gêneros discursivos lidos causou benefícios ao seu conhecimento? Você acredita que a leitura é um propulsor de

saberes? Leitura e escrita é algo que se aprende? Alguém nasce com o dom de escrever?

e) *Eixo cultural*: por fim, também foram levados a problematizar aspectos culturais da tarefa; O que é cultura? Foi valorizado o letramento dos alunos diante de suas culturas?

**3) Instrumentalização**: nessa etapa as ações foram desenvolvidas. Os alunos foram instrumentalizados com diversas atividades de leitura, escrita e oralidades, (re)construindo saberes.

**4) Catarse**: A fase da catarse representou uma síntese mental de saberes, mudanças de comportamentos diante do conhecimento adquirido no desenvolvimento do projeto. O aprendizado de alunos e professoras são construídos em um processo de ensino-aprendizagem.

**5) Prática social final**: Compreende a socialização dos saberes com a comunidade escolar e local, que neste caso, ocorreu com a exposição de cartazes produzidos durante a etapa de instrumentalização, na Semana de Interação Comunidade-Escola.

As atividades da etapa de instrumentalização foram realizadas com o uso de vídeos curtos, durante os meses de fevereiro, março e abril de 2016, num total de 8 atividades desenvolvidas em 16 aulas, ou seja, 50 horas, incluindo uma compreensão coletiva, com o conhecimento de mundo dos alunos e aguçado para reflexão das multimodalidades.

Após o primeiro encontro para partilha dos objetivos do Projeto de Leitura, a **primeira atividade** envolveu a leitura e compreensão das biografias de Ruth Rocha, Carolina Maria de Jesus, Monteiro Lobato, Machado de Assis e de um morador do bairro Cidade Nova. Os discentes foram incentivados a conhecerem um pouco da vida do escritor cuja a obra literária pretendiam ler, com objetivo entender melhor as características relacionadas à escrita. Para apoio desta atividade, utilizou-se os seguintes vídeos:

1. Ruth Rocha – Vida e Obra<sup>141</sup>.
2. Carolina Maria de Jesus (1914/1977) – Heróis de Todo Mundo<sup>142</sup>.
3. Biografia e Obras de Monteiro Lobato<sup>143</sup>.

---

<sup>141</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=L1Wm0diRCN](http://www.youtube.com/watch?v=L1Wm0diRCN)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>142</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=mLkJy86VU84](http://www.youtube.com/watch?v=mLkJy86VU84)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.



#### 4. Machado de Assis – Biografia<sup>144</sup>.

A partir dos vídeos, foram realizadas leituras para compreensão das biografias, incluindo os elementos multimodais – cores, formas, imagem em movimento e estática – e valorizando o letramento dos alunos. Os alunos fizeram anotações escrita sobre as biografias apresentadas. Em relação à estrutura composicional dos gêneros discursivos biografia e autobiografia, uma das professoras de língua portuguesa envolvidas no projeto escreveu a autobiografia como exemplo, e então, houve a proposta para que cada aluno produzisse sua biografia e, posteriormente, socializasse em sala de aula com os colegas da turma, assim, demonstrando que autobiografia e biografia são textos simples, mas significativos.

Na **segunda atividade**, foram apresentado aos alunos vídeos encontrados na internet que provocassem vontade e curiosidade em experimentar a prática de leitura.

Os vídeos selecionados para essa atividade foram:

1. *A Leitura e a Caminhada*<sup>145</sup>.
2. *A Leitura*<sup>146</sup>.
3. *A Importância da Leitura Infantil*<sup>147</sup> ..
4. *A Importância do Ato de Ler*<sup>148</sup>.
5. *Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore*<sup>149</sup>.

Para a **terceira atividade**, definiu-se a leitura e compreensão do vídeo *A Menina que Odiava Livros*<sup>150</sup>, com enfoque nas multimodalidades, sobre este assunto, Rojo (2012, p.147) afirma que “gêneros multimodais são diferentes gêneros

---

<sup>143</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM](http://www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM) / [www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM](http://www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>144</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=ycGtRZrs3Y0](http://www.youtube.com/watch?v=ycGtRZrs3Y0)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>145</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NW--v8h1NmW>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>146</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=FC2jdQ3\\_cpQ](https://www.youtube.com/watch?v=FC2jdQ3_cpQ)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>147</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=cERhA1\\_g28](https://www.youtube.com/watch?v=cERhA1_g28)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>148</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HnSFicBz7Mc>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>149</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=w\\_DkfhwRlCZw](https://www.youtube.com/watch?v=w_DkfhwRlCZw)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>150</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y8hb5fsnrRM>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal, escrita, imagética, e sonora, etc”.

Ainda no enfoque multimodal, na **atividade quatro**, os vídeos que seguem, foram assistidos em sala de aula, oportunizando leitura e compreensão das multimodalidades:

1. *Terezinha e Gabriela Ruth Rocha*<sup>151</sup>.
2. *Surgiu a Oportunidade*<sup>152</sup>.
3. *Marcelo Marmelo Martelo*<sup>153</sup>.
4. *Menina Bonita do Laço de Fita*<sup>154</sup>.
5. *A Maior Flor do Mundo – José Saramago*<sup>155</sup>.
6. *A Girafa que Comia Estrelas*<sup>156</sup>.
7. *A Galinha que Sabia Ler*<sup>157</sup>.
8. *Brenda em O livro Encantado*<sup>158</sup>.

Na **atividade cinco**, foi dada ênfase na leitura dos livros e formação de neoleitores de diferentes autores, como: Machado de Assis, Daniel Defoe, William Shakespear, Miguel de Cervante, Bernado Guimarães, Ziraldo Alves Pinto, Antoine de Saint-Exupéry, José de Alencar, Aloísio de Azevedo, Lima Barreto, Fernando Sabino, Jorge Amado, Homero Homem, José Lins do Rego, Maurice Druon, Pedro Bandeira, Luis Claudio Ziraldo e Robert Louis Stevenson.



**Figura 1:** Roda de Leitura

<sup>151</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=L1Wm0diRCN](http://www.youtube.com/watch?v=L1Wm0diRCN)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>152</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=PWxU8ZxeCSg](http://www.youtube.com/watch?v=PWxU8ZxeCSg)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>153</sup> Disponível em: < [www.youtube.com/watch?v=ausyqIJNFSw](http://www.youtube.com/watch?v=ausyqIJNFSw) >. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>154</sup> Disponível em: < [www.youtube.com/watch?v=ZF5AUmpbgt8](http://www.youtube.com/watch?v=ZF5AUmpbgt8)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>155</sup> Disponível em: < [www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSu](http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSu) >. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>156</sup> Disponível em: < [www.youtube.com/watch?v=mH3r5d36qnM](http://www.youtube.com/watch?v=mH3r5d36qnM) >. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>157</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=U8qSBG354xs> >. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>158</sup> Disponível em: < [https://www.youtube.com/results?search\\_query=Brenda+em+o+livro+encanta](https://www.youtube.com/results?search_query=Brenda+em+o+livro+encanta) >. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

Complementando a leitura dos clássicos, e ainda com foco multimodal, a **atividade seis** enfocou filmes correlacionados às obras escritas. Os filmes assistidos foram:

1. *Romeu e Julieta*<sup>159</sup>
2. *As Aventuras de Robinson Crusó*<sup>160</sup>

Para a **atividade sete**, foi proposto que o aluno escolhesse um livro na biblioteca para ler em casa, com a responsabilidade de fazer o comentário oral em sala de aula, após o término da obra lida. Para esta atividade houve o tempo de duas aulas para socializar com os colegas em sala de aula.

Finalizando, a **atividade oito**, realizada no espaço de duas aulas, enfocou a produção de painéis com a compreensão das obras, objetivando a exposição na Semana de Interação Comunidade-Escola a fim de socializá-los, levando outras pessoas a conhecerem o mundo da leitura.



**Figura 2:** Catarse

<sup>159</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>160</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9fQY2Jl4VGI>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

No decorrer dessa atividade, foi possível observar na etapa da catarse a demonstração de apropriação do conhecimento sobre as temáticas discutidas, não somente dos alunos, mas também por parte dos professores envolvidos.

O projeto foi concluído no ano/versão de aplicação (2016) com a execução da etapa da prática social final, ou seja, a exposição dos painéis com resumos, cartazes, ilustrações multimodais das compreensões das leituras na Semana de Integração Comunidade-Escola, em uma sala temática organizada para essa finalidade.



Figura 3: Socialização dos Saberes

### Consideração finais

Através do projeto foi possível provocar nos alunos a prática de leitura, oportunizando o acesso à diversos textos organizados por diferentes modalidades de linguagem, estimulando a valorização do multiletramento em contexto histórico-social dos alunos. Assim, o nome da biblioteca do colégio, “Ruth Rocha”, fez surgir a necessidade de se conhecer a sua biografia e as suas obras, além de outras biografias, como as de Carolina Maria de Jesus, Monteiro Lobato, Machado de Assis, e de um morador do bairro Cidade Nova.

Foi muito interessante o trabalho com as biografias, cada qual com suas singularidades que tocaram de modo especial os alunos, como por exemplo, a de Carolina Maria de Jesus, onde os alunos se condoeram com sua condição social. A escritora era estigmatizada por residir na favela e trabalhar como agente ambiental. Gostava de escrever nos dias de chuva, pois, não tinha como ir trabalhar, condição que só era ruim porque nesses dias seus filhos não tinham comida. A biografia de Monteiro Lobato causou agito uma vez que os alunos disseram que conheciam os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. A biografia de Machado de Assis os fez refletir porque, apesar de tantas dificuldades e simplicidades, ele escrevia bem. A biografia de um morador do bairro, produzida por uma aluna do oitavo ano de 2012, e a autobiografia de professora de língua portuguesa serviram para valorizar o contexto histórico social do entorno e aproximar o gênero discursivo da realidade dos alunos. Após demonstrar a estrutura composicional do gênero biografia e autobiografia, foi proposto que os alunos produzissem a sua autobiografia e socializassem em sala com os colegas. Essa atividade foi realizada com o prazer da descoberta.

Ao questioná-los se conheciam algum escritor residente no bairro Cidade Nova não houve nenhuma manifestação. Mas, aos poucos, fomos descobrindo que alguns alunos gostam de escrever, apenas não faziam por vergonha ou com medo de sofrer *bullying*. Entendiam que um escritor escreve aquilo que vivencia e por viverem em condições sociais adversas não se viam encorajados a expor suas experiências de vida.

Os alunos entendem a importância de ser um leitor com atribuições como “espertos, inteligentes, educados, simpáticos”, foi esta a resposta dada ao questionamento: Quais são as características de quem lê? E as qualidades de quem lê? Em relação à leitura de clássicos, ao assistirem o conto “A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago, comentaram sobre solidariedade e valorização do meio ambiente. “Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore” despertou admiração pelo fato da obra estar perpassando gerações. Também destacaram a importância da leitura e a valorização do idoso na sociedade contemporânea. Com o livro “A Menina que Odiava Livros”, os alunos ficaram curiosos e até se identificaram com o nome da obra através de comentários como: “Oba! esse é bom hein<sup>1</sup>”, “vamos lê”. Porém, quando viram a personagem Nina lendo, ficaram espantados, percebendo que ler não é tão difícil assim, mas dependendo da leitura escolhida

pode ser um tanto trabalhoso. Através do audiovisual do livro “Menina Bonita do Laço”, de Ana Maria Machado, destacaram a valorização da diversidade cultural.

Em outra ênfase de atividades, selecionei uma caixa com vários livros infanto-juvenil para formação de neoleitores de diferentes autores, como: Machado de Assis, Daniel Defoe, William Shakespear, Miguel de Cervante, Bernado Guimarães, Ziraldo Alves Pinto, Antoine de Saint-Exupéry, José de Alencar, Aloísio de Azevedo, Lima Barreto, Fernando Sabino, Jorge Amado, Homero Homem, José Lins do Rego, Maurice Druon, Pedro Bandeira, Luis Claudio Ziraldo, Robert Louis Stevenson. Cada aluno escolheu um livro entre os ofertados e após a leitura foi proposta uma atividade oral com a socialização das leituras com o propósito de instigar a leitura de outras obras. As caixas de livros com as obras selecionadas foram ofertadas aos alunos durante cada trimestre (três vezes no ano) totalizando 15 aulas de leitura de livros em sala de aula. A atividade relacionando o livro escrito ao filme foi gratificante, além de ser um entretenimento prazeroso e também uma ferramenta de ensino-aprendizagem.

O principal foco do projeto era oportunizar a leitura dos clássicos, pois, sabemos que nossos alunos praticam diferentes modos e gêneros de leituras, leem e produzem textos o tempo todo nas redes sociais, nos aplicativos, etc. Com a mediação do professor é possível instigar a criticidade no aluno e adentrar à diversidade dos gêneros discursivos proposto na educação sistematizada. A experiência com leitura, escrita e oralidade nos permite refletir a prática escolar, em específico o Ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de buscar melhorias para o ensino e a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BASSI MATIAS, Maria Nelda. Material complementar do Projeto PDE 2014 - 2015. Organização e Acervo pessoal. Foz do Iguaçu, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: O que é preciso para bem escrever. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Párbola Editorial, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo:Parábola, 2014.

# EIXO TEMÁTICO 4

## Tecnologias e ensino de línguas

### MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR PELO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Kali Silene de Lara Dartora<sup>161</sup>  
Dr<sup>a</sup>. Mafalda Nesi Francischett<sup>162</sup>  
Eixo temático: Tecnologia e ensino de línguas

**Resumo:** As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais presentes em todos os contextos sociais, embora ainda haja dificuldades de se efetivarem no ambiente da escola. A mediação pedagógica é um processo essencial para o trabalho docente com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. O professor como mediador é responsável por assumir uma nova postura perante os conhecimentos e experiências na prática com as tecnologias. O objetivo desta pesquisa é proporcionar uma investigação acerca da categoria mediação e proporcionar aos professores uma reflexão sobre as possibilidades e atribuições do professor e aluno na prática de ensinar e aprender com o uso das tecnologias.

**Palavras-chave:** Mediação pedagógica; Tecnologias de informação e comunicação; mídias digitais

#### Conceito de Mediação Pedagógica

Através de uma reflexão teórica, vislumbramos compreender a mediação, que corresponde “[...] como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e, principalmente, no desempenho do papel do professor” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 8).

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesma no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 15).

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIOESTE de Francisco Beltrão, PR.

E-mail: [kallysilene@seed.pr.gov.br](mailto:kallysilene@seed.pr.gov.br)

<sup>162</sup> Doutora em Geografia, Centro de Ciências Humanas da UNIOESTE, Francisco Beltrão, PR. E-mail:

[Mafalda@wln.com](mailto:Mafalda@wln.com)



A mediação propõe aos professores, o compartilhamento de responsabilidades, dentre elas confiar ao aluno atribuições e funções. Ou seja, “[...] assumir que o aluno, apesar de sua pouca idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, e diálogo, de responsabilidade, de arcar com as consequências de seus atos, de profissionalismo quando tratado como tal” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 142).

Segundo Perez e Castilho (1999) a mediação pedagógica busca abrir caminho a novas relações professor-aluno como companheiros de aprendizagem. estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem. Para Veloso (2011) “[...] tomá-las como mediação significa toma-las como meio a ser utilizado para alcançar finalidades específicas, como forma de se implementar determinados projetos [...] consistentes de intervenção no mundo” (VELOSO, 2011, p. 33).

[...] o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra desenvolverá o papel de mediação pedagógica (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 142).

A mediação pedagógica pode ser compreendida pelo conjunto de atitudes e comportamentos do professor em relação à aprendizagem dos alunos, uma vez que se coloca como “[...] facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 144).

É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 145).

## **Mediação Pedagógica e as TICs**

Com a utilização das TICs, a mediação buscará atividades que envolvem aulas em que possam ser utilizadas para promoção de discussões, análises e comparações, promover assim, debate entre os alunos e proporcionar motivação e maior interesse nas aulas. A dinamicidade das aulas com TICs torna os alunos mais participativos. Ao explorar a imagem, o som, o movimento com acontecimentos em tempo real atribui aos professores e alunos uma aprendizagem responsável por “[...] atender às diversidades de currículos e de estudantes e para responder às demandas nacionais, regionais e locais” (BELLONI, 2001, p. 17). Para Masetto (2000), “[...] o uso das chamadas novas tecnologias deverá privilegiar a educação à distância” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 153).

As TICs necessitam ser exploradas com o mesmo intuito, de valorização da aprendizagem, incentivo a pesquisa, ao debate, a discussão, diálogo assim como:

[...] o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção de reflexão pessoal, a construção de artigos e textos. Elas deverão ser utilizadas também para desenvolver a interaprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas. Sob este ângulo, a informática e a telemática abrem-nos um outro grande mundo de experiências e de contatos, se levarmos em consideração o possível número de pessoas contatáveis, a rapidez e o imediatismo desses contatos (seja com pessoas do nosso país ou do exterior, conhecidas ou desconhecidas), sendo suficiente que disponham de um endereço eletrônico (professor e alunos passam a ter a possibilidade de se encontrar não só na aula, mas a todo o momento, através do correio eletrônico). Pensemos nessas pessoas debatendo, discutindo, apresentando idéias (sic), colaborando para a compreensão de um tempo e vivendo em lugares diferentes, com diferentes experiências, culturas, valores e costumes (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 15).

Entretanto, ao usar intensivamente os meios tecnológicos de informação e comunicação no ensino se torna mais complexo, uma vez que, necessita de ensinar de diferentes formas. O professor “[...] deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica” (BELLONI, 2001, p. 81). O professor necessitará de atualização frequente, tanto na sua formação inicial como em uma formação específica em TICs. A prática docente tenderá a passar do “[...] monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada: do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa” (BELLONI, 2001, p. 83).

A função do professor é fundamental para construção do conhecimento como mediador do processo de inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação na construção de signos e instrumentos primordiais à internalização de conceitos básicos para aprimoramento das funções psicológicas superiores necessárias à aprendizagem. Alguns conceitos importantes da perspectiva vygotskiana que se enquadram num diálogo sobre TICs<sup>163</sup>. Nesse caso entram com a função mediadora o signo e instrumento que ajudam na aprendizagem. “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho” (VIGOTSKY, 2007, p. 52). Os signos são auxiliares para solucionar um dado problema que necessita ser lembrado, comparado, relatado ou escolhido. À medida que a escola desempenha bem seu papel, partindo daquilo que a criança já sabe, poderá contar com os poderosos recursos advindos das TICs que mediadas pelo professor e utilizadas como signos e instrumentos no processo de ensino e aprendizagem; ampliam e desafiam a construção de novos conhecimentos.

A criança quando chega à escola, traz uma história prévia de aprendizado sobre situações cotidianas pela interação com outras crianças e adultos, como por exemplo: quantidades, cores, tamanho e atualmente pela interação com o computador, internet e celular etc. Esse conhecimento, no entanto, se difere nitidamente do aprendizado escolar, voltado para assimilação de conceitos e fundamentos do conhecimento científico (VIGOTSKY, 2007, p. 94). Porém, a história de vida da criança não pode ser desprezada;

Os conceitos cotidianos da criança referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, a partir de seu dia-a-dia, a criança pode construir o conceito de “gato”. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal (não importa o tamanho, a raça, a cor etc) e o distingue de outras categorias como livro, estante, pássaro. Os conhecimentos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Por exemplo, na escola (provavelmente na aula de ciências), o conceito “gato” pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalizações: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo constituem uma sequência de palavras que, partindo do objeto concreto “gato” adquirem cada vez mais abrangência e complexidade (REGO, 1995, p. 77-78).

---

<sup>163</sup> A sigla TICs será usada para identificar Tecnologias de Informação e Comunicação.

Ao conhecimento prévio da criança, Vygotsky (2007) chamou de nível de desenvolvimento real, desenvolvimento estabelecido através de algo já realizado, já completado. Quando a criança necessita da intervenção de um adulto para chegar à resposta, a zona de desenvolvimento será a proximal. O aprendiz é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, na interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer, “ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

A zona de desenvolvimento proximal verifica não somente os ciclos completados pela criança, mas, também, aqueles que estão em formação. Permite, assim, delinear competências, elaborar estratégias, limites e práticas pedagógicas que a auxiliem no processo da aprendizagem. “Ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal e outras teses, Vygotsky oferece elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (REGO, 1995, p.100).

[...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa a outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança (VYGOTSKY, 1984, p. 116 – 117).

As TICs incidem sobre a zona de desenvolvimento potencial dos alunos, de tal forma, que estimulam processos internos que uma vez internalizados, possibilitarão novas aprendizagens. As tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar, numa perspectiva vigotskyana, podem ser entendidas como condições necessárias para produzir conhecimento, os quais, na contemporaneidade, através das tecnologias de mídias, como o computador, celular, mídias audiovisuais e demais recursos interativos e comunicativos, permitem o diálogo, a interação, cooperação, troca de informações, diferentes pontos de vista que, desenvolvidos na zona de desenvolvimento proximal com mediação do

professor, necessitam ser discutidos de forma a promover uma relação dialética com o mundo que nos cerca e com os processos de aprendizagens.

### **Procedimentos Adotados**

A pesquisa foi realizada por meio de uma análise bibliográfica, com observação, leitura e análise de textos que tratam da categoria mediação como processo de intervenção pedagógica no uso das TICs como instrumentos e recursos tecnológicos indispensáveis a prática docente na sociedade atual. O público alvo são professores e pessoas interessadas pela temática.

### **Resultados**

A Educação é um processo complexo que “[...] utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes” (BELLONI, 2001, p. 54). As experiências humanas foram mediadas por processos de socialização e linguagem e com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, surgem novas possibilidades de mediação para a educação. [...] “O uso de tecnologias na mediação da comunicação entre indivíduos mudou a sociedade e os modos dos seres humanos transmitirem e adquirirem os saberes culturais” (BRAGA, 2013, p.20). Assim, a categoria da mediação é fundamental, não só para a prática pedagógica com TICs, mas para efetivação do conhecimento em tempos digitais.

Espera-se que a leitura e reflexão deste material, proporcione aos professores e demais interessados pelo assunto, um repensar na prática pedagógica e um novo olhar no processo de ensino e aprendizagem com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

### **Considerações Finais**

O professor como mediador do trabalho com TICs vai auxiliar e buscar caminhos para aprendizagem, “[...] os conhecimentos que são à base desse processo e as tecnologias que vão lhe garantir o acesso e as articulações com esses conhecimentos configuram um processo de interações que define a qualidade da educação” (KENSKI, 2007, p.46). O conceito de mediação, numa perspectiva vygotskyana tenta a explicar a relação professor e aluno com o desenvolvimento das

Tecnologias de Informação e Comunicação para aperfeiçoamento de funções psicológicas superiores indispensáveis a assimilação dos conhecimentos científicos.

A mediação caracteriza a relação entre homens e mundo, é através dessa relação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Os elementos básicos responsáveis pela mediação são os instrumentos, com funções de regular as ações sobre os objetos e o signo. Entendemos que a inserção de práticas pedagógicas com utilização de meios digitais como instrumentos tecnológicos informacionais e comunicacionais como, por exemplo, o computador, celular, internet e meios de comunicação em massa, provocam transformações no comportamento, o que determina como ocorrerá o desenvolvimento no indivíduo, ou seja, estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento pessoal.

O mecanismo de mudança do sujeito, ao longo de seu desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura e principalmente na Educação. A função da escola e das TICs nesta perspectiva de interação social, modificam e transformam a realidade dos alunos. Por meio da instrução ao uso de Tecnologias de Informações e Comunicação as crianças aproximam-se do mundo social, real e virtual. Através de recursos digitais, com auxílio da internet, redes sociais, softwares e outros recursos, o aluno é percebido um mundo cheio de significados, com linguagens e pensamentos diferentes, e novas possibilidades de adquirir o conhecimento.

## **Referências**

BELLONI, M, L. **Educação a distância**. 2. Ed. Campinas, SP, 2001.

BRAGA, B. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

KENSKI, V, M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J., MASETTO, M, T., BEHRENS, M, A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREZ, F. G. e CASTILLO, D. P. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórica cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.  
\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VELOSO, R. *Tecnologias de Informação e da comunicação: desafios e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 2011.

## LA IMAGEN DEL DOCENTE PARA PROFESORES EN FORMACIÓN PERTENECIENTES A UN PROYECTO EN EL NORTE DE BRASIL<sup>164</sup>

Douglas Lima de Brito<sup>165</sup>

Los profesores en formación crean imágenes en sus cabezas de como un profesor en la práctica de su oficio va a portarse y actuar delante la sociedad y sus alumnos. Así que este es el objetivo principal del nuestro trabajo, apuntar la/s imagen/es del docente o la docencia para profesores en formación, y para tanto elegimos los discentes del curso de Letras-Español, de la *Universidade Federal do Pará*, en norte de Brasil. Usaremos un cuestionario en el intento de percibir las imágenes y concepciones que estos futuros docentes piensan sobre la profesión y sobre qué es ser profesor. Aplicaremos el cuestionario con los participantes del Proyecto de enseñanza, investigación y extensión Guamá Bilingüe, que sucede en la mencionada universidad, y los participantes son todos profesores en formación de español como lengua extranjera, y el propósito del referido proyecto es enseñar español para jóvenes de dos escuelas públicas del barrio Guamá, de la ciudad Belém, capital de Pará, en la Amazonía brasileña. Son los participantes del Proyecto que dan las clases, de esa forma ellos entran en contacto con la práctica del profesorado antes de las prácticas obligatorias al final de la carrera, y como aún están estudiando en la universidad podremos percibir en sus relatos las imágenes que tenían de la actitud de un profesor de español y cuál de esas se ha cambiado y cuáles siguieron como lo imaginado, además descubrir cuáles imagines no existían y nacieron con la actuación docente. Finalizando, basándonos en teóricos expertos en el área, como Ferreira (2012; 2014), Moita Lopes (2012; 2014) y Oliveira (2013), entre otros, creemos que vamos a encontrar muchas imágenes en la visión de esos profesores en formación inicial para exponer y dialogar en nuestro trabajo.

Palabras-clave: Imágenes; Guamá Bilingüe; Profesores en Formación.

### INTRODUCCIÓN

Nosotros, como personas, como ser humanos, hacemos proyectos para el futuro, creamos imágenes basadas en las experiencias que adquirimos durante la vida, sobre las expectativas que tenemos sobre algo, como imaginamos las cosas,

---

<sup>164</sup> Artículo producido para *IX Encuentro Internacional de Letras y III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação*, en Foz do Iguaçu – Paraná, no ano de 2017.

<sup>165</sup> Profesor Sustituto de la Cámara de Español, en UFPA. Contacto: douglasbrito500@gmail.com

las personas, las situaciones y las acciones. En total, somos seres que proyectamos en nuestras cabezas, en nuestros sueños, absolutamente todo.

Apoyado en esta comprensión, nos preocupamos como los estudiantes de la carrera de Letras – Lengua Española, de la *Universidade Federal do Pará* (UFPA), participantes del proyecto Guamá Bilingüe (GB), que fueron becarios/profesores de este proyecto imaginaban la posición de un docente antes de la experiencia de dar clases y las imágenes construidas después de las prácticas profesionales.

Así que este artículo tiene como objetivo principal apuntar las imágenes existentes sobre el quehacer docente en el Brasil, y sobre todo en el norte del país, desde la perspectiva de dos futuros profesores de español como lengua extranjera, que aun estudian en la universidad, presentes un contexto diferente, pero no distante de varias realidades existente en el territorio.

Con objetivos secundarios, pretendemos percibir la utilidad del proyecto en la construcción de la identidad docente y la influencia del Guamá Bilingüe en las imágenes existentes sobre la práctica docente, así como direccionar la acción del proyecto sobre las experiencias y percepciones del docente, ya que esta práctica de clase será antes de las prácticas/pasantías obligatorias de la carrera docente.

Para tanto, utilizamos un pequeño cuestionario contestado por algunos becarios/profesores que dieron clases en todo el año pasado, para representar a los demás discentes que dieron clases y la influencia del GB en la imagen de la compostura docente en la práctica profesional.

Este trabajo está estructura de la siguiente forma, iniciamos con la introducción, donde presentamos los objetivos y la justificación del presente artículo, seguido de la presentación del proyecto Guamá Bilingüe, después discutiremos sobre el docente, inmediatamente la metodología utilizada, el análisis hecho, terminando con las conclusiones, que aquí estamos llamando de finalizando, porque es algo no cerrado en si mismo y que siempre puede dar otras “conclusiones” para otras personas, y las referencias.

## **GUAMÁ BILINGÜE**

Este es un proyecto de enseñanza, investigación y de extensión, registrado en el CNPq, que es un grupo nacional de investigación, que es desarrollado en la



*Universidade Federal do Pará*, en el campus de Belém, que es la capital de Pará, que está ubicada en el norte de Brasil, en la Amazonía Brasileña. El proyecto es subsidiado por la *Pró-Reitoria de Ensino e Graduação* (PROEG) y por la *Pró-Reitoria de Extensão* (PROEX), también perteneciente a la Facultad de Letras y Comunicación (ILC), ligado a la Facultad de Letras Extranjeras Modernas (FALEM), coordinado por la profesora M. Sc. Rita de Cássia Paiva, de la Cámara de Español desde 2010. (BRITO, 2014).

A partir del año de 2016 más dos proyectos nacieron de este con las mismas características, a saber, Lengua, Cultura y Ciudadanía y el proyecto Formación Ciudadana en ELE, pero con un campo de actuación mayor porque el GB solo llevaba en cuenta los alumnos de dos escuelas públicas del barrio Guamá, con clases en la propia universidad, sin embargo con estos dos proyectos más ahora se atiende aproximadamente ocho escuelas de diferentes barrios de la ciudad, y las clases suceden en la propia escuela.

El proyecto recibe jóvenes de 15 a 18 años de la enseñanza secundaria/media, según la estructura educacional básica brasileña, y tiene como uno de los principales objetivos sacar jóvenes que estarían en las calles y en la violencia, por medio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, porque los barrios seleccionados son de barrios periféricos y los alumnos son que están en mayor contacto con la criminalidad, por eso en las clases se trabaja principalmente cuestiones sociales, como la violencia basada en género, alcoholismo, acoso, entre otros temas polémicos.

Además, el proyecto tiene un material propio, que fue construido por el grupo de apoyo y que es actualizado siempre, por falta de encontrar algún otro material que tuviera/tiene abordaje social, como pretendemos, y como la intención y finalidad son diferentes, el proyecto tiene una metodología diferenciada, las clases son impartidas por los discentes de la carrera de Letras-Español, de UFPA. El grupo, aproximadamente unas 20 personas, que compone el proyecto son profesores de la Universidad, discentes y ex discentes de la carrera, con reuniones constantes, tanto en el ámbito general como en encuentros pedagógicos.

## **EL DOCENTE**

Mucho se discute sobre la práctica docente, sobre la función y obligaciones de un profesor, se puede ver en las cantidades de trabajos y líneas de investigación sobre el tema, y no solo sobre el profesor, sino también sobre la escuela. Pues como afirmó Gramsci, la escuela hace parte de un conjunto que es la responsable por transmitir ideologías, y por supuesto, las ideologías de clases dominantes de una sociedad. En el habla de Oliveira (2013, p. 28) “[...] da Igreja, da escola e dos meios de comunicação de massa, [...] Esses três conjuntos de instituições compõem aquilo que Gramsci chama de estrutura ideológica, responsável pela difusão das ideologias das classes dominantes”.

Y también como afirma Moita Lopes (2012, p. 10), “porque os professores normalmente foram formados dentro de tais discursos, que ainda circulam na universidade”. Esos discursos solo dan privilegio para todo que se encuadre dentro de la heterosexualidad, docentes que no dan atención para los cambios que están sucediendo en nuestra sociedad brasileña, sobre los géneros, a la sexualidad y sobre las razas, o sea, sobre lo social como un todo.

Aun siguiendo con Oliveira (2013, p. 32), el profesor tiene mucho poder en la sociedad civil, por ejemplo, es él que elige los temas que serán estudiados en clase y los temas que no serán estudiados, muchas veces es él que va a decir lo que está errado o correcto en clase. Otro que tiene un rol importante en la expansión de las ideologías es el libro didáctico, por eso y como ejemplo, sus contenidos son rígidamente controlados por el Ministerio de la Educación y por las secretarías en Brasil. (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Con eso, con la importancia de los docentes y de los espacios educacionales como transmisores de ideologías, y el Guamá Bilingüe no lejos de eso, es que hace una investigación sobre la postura profesional y de ambiente educativo necesario. Junqueira (2009, p. 39), señala la importancia central de la escuela, mismo con sus dificultades, la escuela es un espacio para crear nuevos estándares de aprendizaje, convivencia, y desestabilizar valores y prejuicios. Porque las personas pasan bastante tiempo en contacto con profesores en los interiores de las escuelas, haciendo de esta forma que este profesional y este ambiente son importantes, presentes y necesarios para todos en la sociedad.

Escolas, Universidades e todo o sistema educacional estão entre as instituições ideológicas mais complexas, mais elaboradas e mais socialmente penetrantes, mesmo que seja apenas por se envolverem

virtualmente com todos os membros da sociedade, intensa e diariamente, [...], elas obviamente também operam com um meio importante de reprodução das ideologias dominantes da sociedade, embora, em alguns casos, elas também facilitem a propagação de contra ideologias. (VAN DIJK, 2000 apud OLIVEIRA, 2013, p. 33).

Una de las funciones, y hasta mismo obligación, de las escuelas es hacer que sus alumnos piensen en la sociedad, en el mundo, en la vida, en las intenciones, “Por isso, ter consciência crítica é uma condição essencial para que se possam engendrar transformações sociais”. (OLIVEIRA, 2013, p. 37). Siendo este una de las intenciones del proyecto, que sus alumnos sean críticos, para eso, sus profesores deben ser críticos. Considerando que cuando alguien habla, esta persona está trayendo otras hablas, otras voces, que va a terminar de construir esa persona, “[...] esse homem fala trazendo em seu discurso as vozes dos outros, mas articulando essas vozes de maneira única [...]”. (FARIA E SILVA, 2013, p. 59).

## **METODOLOGÍA**

Se usó un cuestionario en portugués, tanto las preguntas como las respuestas, con cinco preguntas abiertas sobre la imagen que el becario/profesor tenía antes de impartir clases en el proyecto y si sufrió influencia del proyecto para cambiar o mantener la imagen existente después del periodo de clases. Así que hicimos un análisis cualitativo, como solamente fue posible presentar dos cuestionarios contestados, nosotros pretendemos presentar las imágenes construidas, modificadas, reconstruidas y, hasta este momento, finalizadas sobre el quehacer docente, repitiendo que es en Brasil con brasileños.

## **ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS**

Para una mejor comprensión, presentaremos al inicio la pregunta y luego las dos respuestas adquiridas, para mantener preservada la identidad de los becarios/profesores, la clasificaremos como C1 y C2, mezclando entre las respuestas y/o al final de ellas las observaciones y conclusiones obtenidas por nosotros. El cuestionario, para facilitar la comprensión y expresión de los discentes,

fue construido en portugués, no obstante para una mejor adecuación en el artículo, fue traducido al español.

Pregunta número uno: ¿Antes de dar clase en el proyecto, cuál imagen usted tenía de lo que era ser profesor?

Para el C1, “un profesional que enseña y al mismo tiempo puede intentar un contacto próximo con su alumno”. Para el C2, “un agente de transformación, que no es valorado y por eso muchas veces es desestimado”. Como podemos percibir para el C1 un profesor concilia la enseñanza y la proximidad con sus alumnos, ya para el C2 un profesor es un transformador, podemos comprender que se refiere a un transformador de contextos y personas, pero que no es valorado, entendemos que se refiere a la desvalorización por el gobierno, por los padres, por la sociedad brasileña.

Pregunta número dos: ¿Después de dar clase en el proyecto, esa imagen cambió? En qué cambió?

Para el C1, “sí, ella cambió para ‘sumar’ el que yo pensaba. El docente, en mi opinión, debe entender su alumno, pues cada uno es diferente, y un contacto próximo a él puede venir a motivar este alumno en aula”. Para el C2, “no, continua la misma, pero percibí que el estímulo mayor debe partir de nosotros mismo”. Además del C1 decir que cambió la imagen, no percibimos una diferencia entre las respuestas, solamente que en la segunda pregunta la respuesta está más completa, en el C2 se contesta que no cambió, sino que añadió una especie de respuesta o complemento que faltaba en la primera respuesta, que es el propio docente que debe valorizarse y no esperar de los demás.

Pregunta número tres: ¿Hoy para usted, qué es ser profesor?

Para el C1,

Si profesor no es apenas enseñar el español, la gramática, cultura, algo que son esenciales para el aprendizaje del alumno, pero también discutir cuestiones sociales en clase y como ellas están relacionadas con este alumno. Debates, discusiones son importantes para la formación del alumno como actor social.

Para el C2, “es ser aquella persona capaz de orientar y direccionar la vida de un niño, joven o adolescente”. Como se ha pasado casi un año entre el cierre de las clases impartidas por esos becarios/profesores y este cuestionario no podemos decir que la imagen actual de profesor, que es esta pregunta sea influencia del proyecto,

pero podemos percibir en la respuesta del C1 que las cuestiones sociales, que es uno, o el principal, objetivo del proyecto está internalizado en la concepción de docente. Y podemos ver en el C2 que se ha ampliado para demás edades la ayuda de orientar o direccionar dada por un profesor, considerando que en el proyecto las clases son impartidas solo para jóvenes.

Pregunta número cuatro: ¿Qué no es ser profesor?

Para el C1,

Es llegar en clase y no entender el alumno, no saber quién él es, su historia, para que juntos ellos puedan buscar un aprendizaje eficaz, pues en mi opinión, un profesor “mecánico”, que apenas repite el contenido y no trabaja “junto” con el alumno no es un profesional eficaz.

Para el C2, “ser el tipo de persona que coloca sus alumnos ‘para bajo’, que solo pone contenido encima de contenido”. En la respuesta del C1 observamos la posición social que el docente debe adoptar en su práctica profesional, y solo repetir los contenidos del libro y no escucha a su alumno. En el C2 apreciamos que el profesor no debe desmotivar a sus alumnos y también no debe poner contenidos sobre contenidos, que se debe trabajar de otra forma que el autor de la respuesta no aclara.

Pregunta número cinco: ¿Si usted volviese en el tiempo, para el periodo que usted dio clase en el proyecto, qué usted hizo que no haría de nuevo como profesor?

Para el C1,

Creo que no estaría apenas “atado” al libro, pero buscaría más discusiones a respecto de los temas abordados en clase. Una forma de discutir y colocar los jóvenes para reflexionar más sobre su medio. En la época hubieron intensas discusiones, que en mi opinión, fueron productivas, pero creo que yo podría ser más actuante y menos pasivo en esa cuestión.

Para el C2, “no daría clase en conjunto con otro profesor”. Aclarando la respuesta del C2, como varios grupos empezaban las clases en el mismo periodo se pedía a los becarios/profesores que conversasen entre ellos para que los contenidos y las actividades fuesen las mismas y que ningún grupo se adelantara o retrasara en los temas. También se pide que algunos discentes vean las clases de los más antiguos para aprender la metodología adoptada, y sobre esas prácticas está el reclame del C2. Ya para el C1, la falta de conocer mejor el tema, de

posicionamiento, o hasta mismo la falta de coraje del docente de direccionar las discusiones. Sabiendo que ellas son polémicas en la sociedad actual.

## FINALIZANDO

Concluimos con los análisis de los cuestionarios y con la importancia de los docentes mostrados más arriba, podemos percibir lo bueno para los becarios/profesores porque ellos hacen esto contacto con la práctica docente antes de las prácticas obligatorias. También es bueno para el proyecto Guamá Bilingüe porque así se puede pensar sobre la influencia del proyecto en los profesores, y como ellos están trabajando con las cuestiones llevadas a cabo durante el año en las clases.

Este tipo de cuestionario, para análisis, es bueno para pensar sobre el futuro del proyecto, si se hace necesario cambiar algo y sobre el futuro de estos discentes que dan clases, porque ante el contacto y de una forma direccionada, sustancial, es bueno para ellos. Así que podemos percibir, con un pequeño recorte, la visión, las imagines que los discentes tenían antes del proyecto, después de dar clases en él, y como ya hace siete meses entre el cierre de las clases y el cuestionario, también cambió sus imagines sobre la docencia.

## REFERENCIAS

BRITO, Douglas Lima de. **Lo Social en las clases de Guamá Bilingüe**. VIII Encuentro Internacional de Letras: Foz do Iguaçu, 2014.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci Penteado de. **Bakhtin**. 2013. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (ORG.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Mec. e UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Homofobia na escola: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília. Mec. e UNESCO, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. São Paulo. Ed. Pontes, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Gramsci**. 2013. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (ORG.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

## LA IMAGEN DEL DOCENTE PARA PROFESORES EN FORMACIÓN PERTENECIENTES A UN PROYECTO EN EL NORTE DE BRASIL<sup>166</sup>

Douglas Lima de Brito<sup>167</sup>

Los profesores en formación crean imágenes en sus cabezas de como un profesor en la práctica de su oficio va a portarse y actuar delante la sociedad y sus alumnos. Así que este es el objetivo principal del nuestro trabajo, apuntar la/s imagen/es del docente o la docencia para profesores en formación, y para tanto elegimos los discentes del curso de Letras-Español, de la *Universidade Federal do Pará*, en norte de Brasil. Usaremos un cuestionario en el intento de percibir las imágenes y concepciones que estos futuros docentes piensan sobre la profesión y sobre qué es ser profesor. Aplicaremos el cuestionario con los participantes del Proyecto de enseñanza, investigación y extensión Guamá Bilingüe, que sucede en la mencionada universidad, y los participantes son todos profesores en formación de español como lengua extranjera, y el propósito del referido proyecto es enseñar español para jóvenes de dos escuelas públicas del barrio Guamá, de la ciudad Belém, capital de Pará, en la Amazonía brasileña. Son los participantes del Proyecto que dan las clases, de esa forma ellos entran en contacto con la práctica del profesorado antes de las prácticas obligatorias al final de la carrera, y como aún están estudiando en la universidad podremos percibir en sus relatos las imágenes que tenían de la actitud de un profesor de español y cuál de esas se ha cambiado y cuáles siguieron como lo imaginado, además descubrir cuáles imagines no existían y nacieron con la actuación docente. Finalizando, basándonos en teóricos expertos en el área, como Ferreira (2012; 2014), Moita Lopes (2012; 2014) y Oliveira (2013), entre otros, creemos que vamos a encontrar muchas imágenes en la visión de esos profesores en formación inicial para exponer y dialogar en nuestro trabajo.

Palabras-clave: Imágenes; Guamá Bilingüe; Profesores en Formación.

## INTRODUCCIÓN

---

<sup>166</sup> Artículo producido para *IX Encuentro Internacional de Letras y III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação*, en Foz do Iguaçu – Paraná, no ano de 2017.

<sup>167</sup> Profesor Sustituto de la Cámara de Español, en UFPA. Contacto: douglasbrito500@gmail.com

Nosotros, como personas, como ser humanos, hacemos proyectos para el futuro, creamos imágenes basadas en las experiencias que adquirimos durante la vida, sobre las expectativas que tenemos sobre algo, como imaginamos las cosas, las personas, las situaciones y las acciones. En total, somos seres que proyectamos en nuestras cabezas, en nuestros sueños, absolutamente todo.

Apoyado en esta comprensión, nos preocupamos como los estudiantes de la carrera de Letras – Lengua Española, de la *Universidade Federal do Pará* (UFPA), participantes del proyecto Guamá Bilingüe (GB), que fueron becarios/profesores de este proyecto imaginaban la posición de un docente antes de la experiencia de dar clases y las imágenes construidas después de las prácticas profesionales.

Así que este artículo tiene como objetivo principal apuntar las imágenes existentes sobre el quehacer docente en el Brasil, y sobre todo en el norte del país, desde la perspectiva de dos futuros profesores de español como lengua extranjera, que aun estudian en la universidad, presentes un contexto diferente, pero no distante de varias realidades existente en el territorio.

Con objetivos secundarios, pretendemos percibir la utilidad del proyecto en la construcción de la identidad docente y la influencia del Guamá Bilingüe en las imágenes existentes sobre la práctica docente, así como direccionar la acción del proyecto sobre las experiencias y percepciones del docente, ya que esta práctica de clase será antes de las prácticas/pasantías obligatorias de la carrera docente.

Para tanto, utilizamos un pequeño cuestionario contestado por algunos becarios/profesores que dieron clases en todo el año pasado, para representar a los demás discentes que dieron clases y la influencia del GB en la imagen de la compostura docente en la práctica profesional.

Este trabajo está estructura de la siguiente forma, iniciamos con la introducción, donde presentamos los objetivos y la justificación del presente artículo, seguido de la presentación del proyecto Guamá Bilingüe, después discutiremos sobre el docente, inmediatamente la metodología utilizada, el análisis hecho, terminando con las conclusiones, que aquí estamos llamando de finalizando, porque es algo no cerrado en si mismo y que siempre puede dar otras “conclusiones” para otras personas, y las referencias.

## **GUAMÁ BILINGÜE**



Este es un proyecto de enseñanza, investigación y de extensión, registrado en el CNPq, que es un grupo nacional de investigación, que es desarrollado en la *Universidade Federal do Pará*, en el campus de Belém, que es la capital de Pará, que está ubicada en el norte de Brasil, en la Amazonía Brasileña. El proyecto es subsidiado por la *Pró-Reitoria de Ensino e Graduação* (PROEG) y por la *Pró-Reitoria de Extensão* (PROEX), también perteneciente a la Facultad de Letras y Comunicación (ILC), ligado a la Facultad de Letras Extranjeras Modernas (FALEM), coordinado por la profesora M. Sc. Rita de Cássia Paiva, de la Cámara de Español desde 2010. (BRITO, 2014).

A partir del año de 2016 más dos proyectos nacieron de este con las mismas características, a saber, Lengua, Cultura y Ciudadanía y el proyecto Formación Ciudadana en ELE, pero con un campo de actuación mayor porque el GB solo llevaba en cuenta los alumnos de dos escuelas públicas del barrio Guamá, con clases en la propia universidad, sin embargo con estos dos proyectos más ahora se atiende aproximadamente ocho escuelas de diferentes barrios de la ciudad, y las clases suceden en la propia escuela.

El proyecto recibe jóvenes de 15 a 18 años de la enseñanza secundaria/media, según la estructura educacional básica brasileña, y tiene como uno de los principales objetivos sacar jóvenes que estarían en las calles y en la violencia, por medio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, porque los barrios seleccionados son de barrios periféricos y los alumnos son que están en mayor contacto con la criminalidad, por eso en las clases se trabaja principalmente cuestiones sociales, como la violencia basada en género, alcoholismo, acoso, entre otros temas polémicos.

Además, el proyecto tiene un material propio, que fue construido por el grupo de apoyo y que es actualizado siempre, por falta de encontrar algún otro material que tuviera/tiene abordaje social, como pretendemos, y como la intención y finalidad son diferentes, el proyecto tiene una metodología diferenciada, las clases son impartidas por los discentes de la carrera de Letras-Español, de UFPA. El grupo, aproximadamente unas 20 personas, que compone el proyecto son profesores de la Universidad, discentes y ex discentes de la carrera, con reuniones constantes, tanto en el ámbito general como en encuentros pedagógicos.

## EL DOCENTE

Mucho se discute sobre la práctica docente, sobre la función y obligaciones de un profesor, se puede ver en las cantidades de trabajos y líneas de investigación sobre el tema, y no solo sobre el profesor, sino también sobre la escuela. Pues como afirmó Gramsci, la escuela hace parte de un conjunto que es la responsable por transmitir ideologías, y por supuesto, las ideologías de clases dominantes de una sociedad. En el habla de Oliveira (2013, p. 28) “[...] da Igreja, da escola e dos meios de comunicação de massa, [...] Esses três conjuntos de instituições compõem aquilo que Gramsci chama de estrutura ideológica, responsável pela difusão das ideologias das classes dominantes”.

Y también como afirma Moita Lopes (2012, p. 10), “porque os professores normalmente foram formados dentro de tais discursos, que ainda circulam na universidade”. Esos discursos solo dan privilegio para todo que se encuadre dentro de la heterosexualidad, docentes que no dan atención para los cambios que están sucediendo en nuestra sociedad brasileña, sobre los géneros, a la sexualidad y sobre las razas, o sea, sobre lo social como un todo.

Aun siguiendo con Oliveira (2013, p. 32), el profesor tiene mucho poder en la sociedad civil, por ejemplo, es él que elige los temas que serán estudiados en clase y los temas que no serán estudiados, muchas veces es él que va a decir lo que está errado o correcto en clase. Otro que tiene un rol importante en la expansión de las ideologías es el libro didáctico, por eso y como ejemplo, sus contenidos son rígidamente controlados por el Ministerio de la Educación y por las secretarías en Brasil. (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Con eso, con la importancia de los docentes y de los espacios educacionales como transmisores de ideologías, y el Guamá Bilingüe no lejos de eso, es que hace una investigación sobre la postura profesional y de ambiente educativo necesario. Junqueira (2009, p. 39), señala la importancia central de la escuela, mismo con sus dificultades, la escuela es un espacio para crear nuevos estándares de aprendizaje, convivencia, y desestabilizar valores y prejuicios. Porque las personas pasan bastante tiempo en contacto con profesores en los interiores de las escuelas, haciendo de esta forma que este profesional y este ambiente son importantes, presentes y necesarios para todos en la sociedad.

Escolas, Universidades e todo o sistema educacional estão entre as instituições ideológicas mais complexas, mais elaboradas e mais socialmente penetrantes, mesmo que seja apenas por se envolverem virtualmente com todos os membros da sociedade, intensa e diariamente, [...], elas obviamente também operam com um meio importante de reprodução das ideologias dominantes da sociedade, embora, em alguns casos, elas também facilitem a propagação de contra ideologias. (VAN DIJK, 2000 apud OLIVEIRA, 2013, p. 33).

Una de las funciones, y hasta mismo obligación, de las escuelas es hacer que sus alumnos piensen en la sociedad, en el mundo, en la vida, en las intenciones, “Por isso, ter consciência crítica é uma condição essencial para que se possam engendrar transformações sociais”. (OLIVEIRA, 2013, p. 37). Siendo este una de las intenciones del proyecto, que sus alumnos sean críticos, para eso, sus profesores deben ser críticos. Considerando que cuando alguien habla, esta persona está trayendo otras hablas, otras voces, que va a terminar de construir esa persona, “[...] esse homem fala trazendo em seu discurso as vozes dos outros, mas articulando essas vozes de maneira única [...]”. (FARIA E SILVA, 2013, p. 59).

## **METODOLOGÍA**

Se usó un cuestionario en portugués, tanto las preguntas como las respuestas, con cinco preguntas abiertas sobre la imagen que el becario/profesor tenía antes de impartir clases en el proyecto y si sufrió influencia del proyecto para cambiar o mantener la imagen existente después del periodo de clases. Así que hicimos un análisis cualitativo, como solamente fue posible presentar dos cuestionarios contestados, nosotros pretendemos presentar las imágenes construidas, modificadas, reconstruidas y, hasta este momento, finalizadas sobre el quehacer docente, repitiendo que es en Brasil con brasileños.

## **ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS**

Para una mejor comprensión, presentaremos al inicio la pregunta y luego las dos respuestas adquiridas, para mantener preservada la identidad de los becarios/profesores, la clasificaremos como C1 y C2, mezclando entre las

respuestas y/o al final de ellas las observaciones y conclusiones obtenidas por nosotros. El cuestionario, para facilitar la comprensión y expresión de los discentes, fue construido en portugués, no obstante para una mejor adecuación en el artículo, fue traducido al español.

Pregunta número uno: ¿Antes de dar clase en el proyecto, cuál imagen usted tenía de lo que era ser profesor?

Para el C1, “un profesional que enseña y al mismo tiempo puede intentar un contacto próximo con su alumno”. Para el C2, “un agente de transformación, que no es valorado y por eso muchas veces es desestimado”. Como podemos percibir para el C1 un profesor concilia la enseñanza y la proximidad con sus alumnos, ya para el C2 un profesor es un transformador, podemos comprender que se refiere a un transformador de contextos y personas, pero que no es valorado, entendemos que se refiere a la desvalorización por el gobierno, por los padres, por la sociedad brasileña.

Pregunta número dos: ¿Después de dar clase en el proyecto, esa imagen cambió? En qué cambió?

Para el C1, “sí, ella cambió para ‘sumar’ el que yo pensaba. El docente, en mi opinión, debe entender su alumno, pues cada uno es diferente, y un contacto próximo a él puede venir a motivar este alumno en aula”. Para el C2, “no, continua la misma, pero percibí que el estímulo mayor debe partir de nosotros mismo”. Además del C1 decir que cambió la imagen, no percibimos una diferencia entre las respuestas, solamente que en la segunda pregunta la respuesta está más completa, en el C2 se contesta que no cambió, sino que añadió una especie de respuesta o complemento que faltaba en la primera respuesta, que es el propio docente que debe valorizarse y no esperar de los demás.

Pregunta número tres: ¿Hoy para usted, qué es ser profesor?

Para el C1,

Si profesor no es apenas enseñar el español, la gramática, cultura, algo que son esenciales para el aprendizaje del alumno, pero también discutir cuestiones sociales en clase y como ellas están relacionadas con este alumno. Debates, discusiones son importantes para la formación del alumno como actor social.

Para el C2, “es ser aquella persona capaz de orientar y direccionar la vida de un niño, joven o adolescente”. Como se ha pasado casi un año entre el cierre de las

clases impartidas por esos becarios/profesores y este cuestionario no podemos decir que la imagen actual de profesor, que es esta pregunta sea influencia del proyecto, pero podemos percibir en la respuesta del C1 que las cuestiones sociales, que es uno, o el principal, objetivo del proyecto está internalizado en la concepción de docente. Y podemos ver en el C2 que se ha ampliado para demás edades la ayuda de orientar o direccionar dada por un profesor, considerando que en el proyecto las clases son impartidas solo para jóvenes.

Pregunta número cuatro: ¿Qué no es ser profesor?

Para el C1,

Es llegar en clase y no entender el alumno, no saber quién él es, su historia, para que juntos ellos puedan buscar un aprendizaje eficaz, pues en mi opinión, un profesor “mecánico”, que apenas repite el contenido y no trabaja “junto” con el alumno no es un profesional eficaz.

Para el C2, “ser el tipo de persona que coloca sus alumnos ‘para bajo’, que solo pone contenido encima de contenido”. En la respuesta del C1 observamos la posición social que el docente debe adoptar en su práctica profesional, y solo repetir los contenidos del libro y no escucha a su alumno. En el C2 apreciamos que el profesor no debe desmotivar a sus alumnos y también no debe poner contenidos sobre contenidos, que se debe trabajar de otra forma que el autor de la respuesta no aclara.

Pregunta número cinco: ¿Si usted volviese en el tiempo, para el periodo que usted dio clase en el proyecto, qué usted hizo que no haría de nuevo como profesor?

Para el C1,

Creo que no estaría apenas “atado” al libro, pero buscaría más discusiones a respeto de los temas abordados en clase. Una forma de discutir y colocar los jóvenes para reflexionar más sobre su medio. En la época hubieron intensas discusiones, que en mi opinión, fueron productivas, pero creo que yo podría ser más actuante y menos pasivo en esa cuestión.

Para el C2, “no daría clase en conjunto con otro profesor”. Aclarando la respuesta del C2, como varios grupos empezaban las clases en el mismo periodo se pedía a los becarios/profesores que conversasen entre ellos para que los contenidos y las actividades fuesen las mismas y que ningún grupo se adelantara o retrasara en los temas. También se pide que algunos discentes vean las clases de los más

antiguos para aprender la metodología adoptada, y sobre esas prácticas está el reclame del C2. Ya para el C1, la falta de conocer mejor el tema, de posicionamiento, o hasta mismo la falta de coraje del docente de direccionar las discusiones. Sabiendo que ellas son polémicas en la sociedad actual.

## **FINALIZANDO**

Concluimos con los análisis de los cuestionarios y con la importancia de los docentes mostrados más arriba, podemos percibir lo bueno para los becarios/profesores porque ellos hacen esto contacto con la práctica docente antes de las prácticas obligatorias. También es bueno para el proyecto Guamá Bilingüe porque así se puede pensar sobre la influencia del proyecto en los profesores, y como ellos están trabajando con las cuestiones llevadas a cabo durante el año en las clases.

Este tipo de cuestionario, para análisis, es bueno para pensar sobre el futuro del proyecto, si se hace necesario cambiar algo y sobre el futuro de estos discentes que dan clases, porque ante el contacto y de una forma direccionada, sustancial, es bueno para ellos. Así que podemos percibir, con un pequeño recorte, la visión, las imagines que los discentes tenían antes del proyecto, después de dar clases en él, y como ya hace siete meses entre el cierre de las clases y el cuestionario, también cambió sus imagines sobre la docencia.

## **REFERENCIAS**

BRITO, Douglas Lima de. **Lo Social en las clases de Guamá Bilingüe**. VIII Encuentro Internacional de Letras: Foz do Iguaçu, 2014.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci Penteado de. **Bakhtin**. 2013. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (ORG.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. *In*: JUNQUEIRA, Rogério

Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Mec. e UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Homofobia na escola: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Mec. e UNESCO, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. São Paulo. Ed. Pontes, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Gramsci**. 2013. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (ORG.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

## **PARA ALÉM DA ESCRITA INTERPESSOAL O USO DO BLOG E OUTRAS LINGUAGENS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NAS AULA DE LÍNGUA MATERNA**

Aline Peixoto Bezerra<sup>1</sup> (autor)

Paulo Orlando Viera de Queiroz Sousa<sup>2</sup> (coautor)

### **Resumo**

A escola assume o papel primordial de proporcionar ao aluno o contato com os mais variados tipos de textos. Neste sentido, torna-se inevitável transpor barreiras e buscar no contexto das novas mídias outros métodos/meios de ensino e produção de texto, de forma que os alunos se sintam envolvidos e estimulados tanto para ler, como também, para produzir textos a serem veiculados nos meios virtuais usados por eles; tais como facebook, blog, whatsapp, youtube, dentre outros. O presente trabalho é um estudo sobre as produções textuais feitas pelos alunos durante o processo de leitura da obra literária de Joaquim Manuel de Macedo – A Moreninha. Para tanto, objetivamos analisar os efeitos do uso do blog como uma ferramenta eficaz na formação de leitores literários nas aulas de língua materna. O nosso trabalho segue na perspectiva da Linguística Textual à luz das teorias Bakhtin (1953), Bazerman (2011), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2002, 2010, 2012), Pinheiro (2013), dentre outros. O corpus constitui-se de textos produzidos pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio do Curso Integrado de Informática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Ipangaçu. A metodologia utilizada foi constituída por quatro momentos distintos inicialmente com vistas a conhecer melhor o tema proposto, exploramos o referencial teórico – pesquisa bibliográfica; em seguida para iniciarmos a intervenção escolhemos, junto à turma, a obra a ser lida. Posteriormente, por meio das oficinas desenvolvemos as atividades de leitura e produção de textos bem como os tipos de textos a serem produzidos para veiculação no blog; em seguida, os alunos envolvidos na pesquisa, criaram um blog, uma página na internet, um vídeo sobre a obra lida, e um cordel para serem veiculados em âmbito social. Por fim, analisamos as produções dos

alunos postados no blog. Para tanto a leitura/escrita de textos por meio das novas mídias digitais, especialmente o blog, oportuniza ao aluno ser agente produtor do conhecimento e não mero receptor desse.

Palavras-chave: Linguística Textual, Blog, Formação de leitores.

## Introdução

O trabalho com a língua materna em sala de aula, conforme postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), deve ter como base o texto, o qual proporcionará ao aluno o contato direto com as mais variadas situações concretas de uso da língua. No entanto, o ensino da língua esteve diretamente ligado ao tradicionalismo: uso do texto como pretexto para apresentar os aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado e distante da realidade dos alunos.

Neste sentido, torna-se inevitável transpor as barreiras e buscar no contexto das novas mídias outros métodos/meios de ensino e produção de texto, de forma que os alunos se sintam envolvidos e estimulados tanto para ler, como também, para produzir textos a serem veiculados nos meios virtuais usados por eles; tais como facebook, blog, whatsapp, youtube, dentre outros.

Esse trabalho surgiu do labor da docência, das salas de aulas interativas em que os jovens alunos, muito fortemente, usavam as novas mídias durante as aulas, em especial, o celular e as redes sociais. No universo da educação, todos os docentes vemo-nos irremediavelmente atados ao constante uso das novas tecnologias na sala de aula por meio dos alunos.

Nosso artigo, intitulado *Para além da escrita interpessoal: o uso do blog e outras linguagens para a formação de leitores literários nas aulas de Língua Materna* parte da perspectiva do estudo do texto literário a partir de práticas de escrita nas redes sociais, especialmente, por meio do blog.

Escolhemos o blog como suporte norteador do nosso trabalho em virtude de apresentar-se como uma plataforma que acopla vários tipos de gêneros, uma macroestrutura que vai muito além de um diário pessoal. Mostraremos o blog, não como um gênero textual, mas como uma mídia que suporta/vincula várias outras mídias a si e que por isso, pode ser usada não só como um recurso de publicação de textos (orais e escritos) nas aulas de Língua Portuguesa e Autoria Web, mas



também como um fomentador de formação de alunos leitores, os quais serão estimulados e instigados a criar um blog relacionado a obra literária lida em sala.

Diante dessas constatações, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: De que forma o uso dos ambientes virtuais na sala de aula podem contribuir para a promoção de leitores literários na escola? Como a utilização dos recursos tecnológicos, o blog em especial, podem contribuir para a formação de leitores literários no contexto escolar?

Norteados por essa problematização, temos como objetivo analisar os efeitos do uso do blog como uma ferramenta eficaz na formação de leitores literários nas aulas de língua materna. O nosso *corpus* dar-se-á por meio dos textos produzidos pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa e Autoria Web.

Usamos metodologicamente o método qualitativo – interpretativo e intervencionista. Para respaldar a pesquisa faremos uma abordagem bibliográfica dos principais estudiosos do tema proposto, seguidamente, apresentaremos o passo a passo da intervenção feita junta ao alunado. A última etapa tem caráter interpretativo – analisamos uma das produções finais dos alunos. Dentre os vários gêneros com os quais lidamos no nosso cotidiano escolhemos para trabalhar com o blog, página na web, vídeo, cordel e paródia. Escolhemos, por sua vez, analisar aleatoriamente uma produção para que os resultados não tivessem interferências preestabelecidas. Trabalhamos com apenas uma análise, no caso do blog, em um universo de cinco produções em virtude do tempo e do espaço que este artigo requer.

Fizemos um trabalho intervencionista com um grupo de 33 alunos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Ipangaçu. Para tanto, o nosso *corpus* é constituído por uma produção - o blog - feita por um grupo da turma. A coleta dos dados foi feita paulatinamente, durante 18 aulas de Língua Portuguesa e Autoria Web, as quais tinham duração de 45min no turno matutino de janeiro a fevereiro de 2017; a culminância do projeto deu-se no dia 01 de fevereiro de 2017.

O presente trabalho está dividido em três partes que estão assim constituídas: na primeira parte fazemos um aparato teórico acerca das principais teorias linguísticas sobre texto, gênero textual e blog. Na segunda, escrevemos a metodologia utilizada para a coleta de dados, as etapas de produção, bem como os sujeitos envolvidos e por fim, na terceira, analisamos o blog produzido pelos alunos.

## **Discutindo sobre texto e gênero textual**

A linguagem, código de comunicação de um determinado grupo de falantes, se concretiza na língua, meio pelo qual as pessoas interagem umas com as outras desde as formas mais comuns do dia a dia como escrever um bilhete para alguém ou ler o horóscopo do dia até as mais complexas como escrever uma ata de reunião, uma resenha, dentre outras.

O texto, nas palavras de Koch e Travaglia (2006) deve ser entendido como um componente da língua, que independentemente da sua extensão, insere-se num contexto e, é compreendido pelos usuários da língua numa dada situação comunicativa formando, por sua vez, um todo significativo.

Neste sentido, para Marcuschi (2010, p. 93), o texto não deve ser visto como um produto acabado e objetivo, “não é um produto, nem um simples artefato pronto, ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo (...) ou um ato comunicativo”. O discurso se materializa nos textos, e estes se organizam dentro de um determinado gênero, que se caracterizam como “uma família de textos que compartilha características em comum”. (PCNs, 1998, p. 22)

Apoiados em Marcuschi (2012) todos nós, usuários de uma língua, perceptivelmente sabemos distinguir quando um texto é bem estruturado, com sequências encadeadas entre si, como também temos conhecimento que a elaboração de um texto não acontece por meio de palavras isoladas.

Neste mesmo segmento, Koch (2005 p.25) assinala que o texto pode ser definido como: “a) Unidade Linguística (do sistema) superior à frase; b) Sucessão ou combinação de frases; c) Cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) Complexo de composições semânticas”. Já Fávero (2004, p. 7) define “O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independentemente de sua extensão”. Portanto, o texto é a materialização do discurso falado ou escrito, desde que forme uma sequência de enunciados coerentes entre si.

Os textos são elaborados e divulgados nos eventos sociais que as pessoas realizam, e nessas produções textuais diversos fatos sociais também são produzidos. Então, “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os

realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2011, p. 21). Observamos que os gêneros estão vinculados à vida cultural e social, pois são fenômenos de interação entre o homem e a sociedade e vice-versa e diversificam-se mediante a diversidade de ações sociais.

Por conseguinte, se as práticas sociais são igualmente diversificadas, decorrem, daí, variações nos gêneros textuais, pois, como diz Marcuschi (2002, p. 30) “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios, as estrelas, mas são artefatos culturais constituídos historicamente pelo ser humano”, sendo assim, os gêneros são criados e recriados a partir de necessidades reais do homem. Portanto, segundo Bakhtin (1992), são as próprias esferas da atividade humana que definem as práticas comunicativas dos textos.

Então, apesar da forma “estável” que um gênero apresenta num dado contexto, esse também está sujeito a mudanças, são flexíveis, portanto podem diversificassem com o tempo, conforme a trajetória cultural dos grupos sociais.

Se cada vez que escrevemos ou falamos somos facilmente compreendidos pelos outros, a tendência é que essa forma seja repetida e padronizada; de modo que vamos nos familiarizando cada vez mais com essas formas e tornando-as frequentes; e para essas formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras, Bazerman (2011, p. 32) define-as como gêneros. Nas palavras do autor “Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras”.

Assim sendo, fica evidente que usamos a linguagem para nos socializarmos com os outros para agirmos socialmente e esses eventos acontecem em forma de textos, os quais se materializam nos gêneros textuais. E como são formas ligadas à sociedade em uso podem, apesar de apresentar características (pré) fixas em sua formação, passar por mudanças, ou seja, são flexíveis dentro dos grupos sociais.

Para dar continuidade às discussões sobre os gêneros textuais, descrevemos na seção a seguir sobre o blog, pois é o ambiente virtual privilegiado no trabalho de intervenção que este artigo demonstra.

## **O uso do blog**

Os gêneros textuais são incontáveis e adaptáveis as mais diversas situações comunicacionais dos falantes de uma determinada língua, os novos meios de comunicação social elencados pela internet acabou criando novos gêneros e alterando outros já existentes.

O acesso ao mundo virtual tem aumentado nos últimos anos, especialmente, entre os jovens; nestes espaços encontramos os mais variados tipos de textos, tais como, charges, propagandas, anúncios, dentre outros. Portanto, a escola aparece nesse cenário como mediadora do conhecimento, possibilitando ao alunado, não só reconhecer, ler e compreender os textos, veiculados em âmbito virtual, como também saber produzi-los.

O blog, por sua vez, aparece na maioria dos estudos como um gênero textual do mundo virtual, diários que tratam basicamente a vida pessoal do autor. Nessa produção coletiva em sala de aula, ultrapassa-se os limites postos ao blog, visto que, os blogs criados pelos alunos partirão do individual para o coletivo, seguiremos a ideia de Primo (2008):

Os blogs coletivos também apresentam diferenças entre si. Aqueles grupais podem ser escritos por um conjunto de amigos, onde cada um expressa suas opiniões em posts escritos individualmente, mas vinculados a alguns temas acordados. Um blog grupal pode também ser produzido por um grupo de apoio, dando suporte online sobre temas que podem variar de informática a uma determinada doença. Ou ainda, funcionar como um registro dos avanços e problemas de um grupo de pesquisa ou trabalho, como também de um conjunto de estudantes. (PRIMO 2008, p.126)

Assim, podemos levar em consideração que os blogs assumem, na atualidade, formatos cada vez mais diversificados; usados (não só como diários) por jovens, profissionais e organizações como espaços difusores de conhecimento e informação.

“Levando em consideração que os blogs são datados, comportam fotos, músicas e outros materiais. Tem estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos” (MARCUSCHI 2010, p.73), defendemos a ideia de que se trata de um suporte textual veiculador de vários gêneros, como enquetes, vídeos, cordéis, poemas, fotos, dentre outros.

Para tanto, é possível afirmar que a rapidez com que as ferramentas digitais se proliferam, os blogs avançam como ferramentas além diários pessoais/virtuais para ser usados por políticos, empresas, jornalistas, escola, objetivando a divulgação dos mais diversos temas envoltos na sociedade.

## **Fases e Sujeitos da Pesquisa**

A nossa pesquisa tem como objeto analisar os efeitos do uso do blog na formação de leitores literários, com a finalidade de apontar como o ambiente virtual do blog pode aparecer como um instrumento auxiliador no ensino de língua materna.

Tornou-se objeto de estudo o blog produzido pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio do Curso Integrado de Informática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Ipangaçu, num inquietar-se de como os textos produzidos e publicados no blog podem contribuir para o aprimoramento/desenvolvimento da competência leitora dos alunos. O público alvo da intervenção são alunos da rede pública de ensino, oriundos, em sua maioria, das cidades circunvizinhas do Campus de Ipangaçu. Na escola, encontrávamos alguns alunos com dificuldades ou mesmo poucos estimulados a lerem textos e/ou obras literárias.

A escola, por sua vez, oferece um espaço físico muito bom, com salas de aula bem iluminadas e ventiladas, carteiras em bom estado, quadro a lápis, materiais disponíveis – como livros, laboratório de informática, data show etc. –, merenda, uma equipe pedagógica muito presente e disposta a ajudar.

Para dar início à pesquisa, fizemos junto a turma a escolha da obra literária a ser lida, logo após realizamos um diagnóstico do perfil da turma observando quais os principais tipos de texto que gostavam de ler e produzir. A turma envolvida no projeto, é do curso técnico de informática, não obstante, fizeram uma forte menção à satisfação que tinham em ler e produzir textos da realidade vivida por eles. Logo após observação da turma, dividimos a sala em cinco grupos e cada equipe ficou responsável por elaborar os seguintes gêneros/tipos de textos: blog, página na web, vídeo, cordel e paródia; seguidamente iniciamos as fases de leitura e produção com a turma, as quais seguiram respectivamente a seguinte formatação:

- Os encontros com a obra literária escolhida:

1. Diagnóstico do perfil das turmas de 2º ano do Ensino Médio do curso de Integrado de Informática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Ipangaçu;

2. Os alunos foram motivados ao primeiro contato com a obra literária escolhida (A moreninha de Joaquim Manuel de Macedo), bem como a fazerem a primeira leitura de contato e apreciação da obra;

3. Os alunos foram estimulados à participação em rodas de leitura e conversas sobre as obras lidas.

- Em consonância com o objetivo da pesquisa, os encontros com os gêneros textuais veiculados em âmbito virtual seguem da seguinte forma:

1. Socialização e apropriação dos principais tipos de textos veiculados no blog;
2. Conhecendo o gênero: ler, interpretar, e discutir sobre os blogs já existentes;
3. Observar elementos próprios desse suporte textual – blog;
4. Os alunos foram estimulados a produzirem os textos relacionando-os com a obra lida, com vistas à publicação;
5. Foi reservado um espaço junto à comunidade escolar para a socialização das produções feitas pelos alunos.

### **As produções de textos na sala de aula – análise do blog produzido pelos alunos**

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelo blog produzido pelos do IFRN – Campus Ipangaçu. Elaborado no decorrer das aulas dadas pelos professores envolvidos no projeto. Nesta seção, verificou-se os processos de produção e criação do blog; objetivando analisar os efeitos do uso do blog como uma ferramenta eficaz na formação de leitores literários.

O blog criado por um dos grupos compostos no trabalho, está disponível em <http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br> . Vejamos na figura 1 e 2 a formatação do blog produzido:



Figura 1 Fonte da pesquisa disponível em < <http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/> >



Figura 2 Fonte da pesquisa disponível em < <http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/> >

Podemos perceber, inicialmente, que o formato do blog criado está em consonância com o que é previsto nesse suporte textual. Observamos, ainda, o uso de imagens, textos, dentre outros elementos que são essenciais para a configuração desse tipo textual. O blog se apresenta de modo muito dinamizado, o layout aparece conforme desejado pelo grupo dividido entre imagens verbais e não verbais, textos orais e links de acesso para informações gerais sobre a obra em questão, foi usado a tecnologia blogger para elaborá-lo.

Na parte em destaque, o blog aparece vários links relacionados a obra lida e estudada pela equipe. Com o auxílio dessa e outras ferramentas próprias dos textos virtuais, mais especificamente do blog, as informações sobre o livro A Moreninha se difundem fácil e rapidamente.

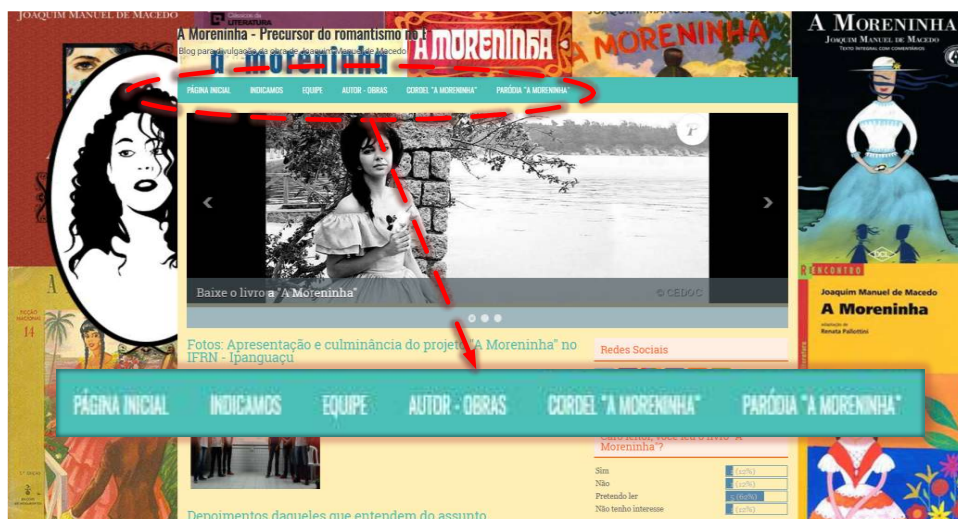


Figura 3 Fonte da pesquisa disponível em < <http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/> >

É importante destacar que os textos - que aparecem ao clicarmos os links acima destacados – são de autoria dos alunos da turma. Assim, “os hiperlinks permitem que se façam diferentes movimentos e escolhas na leitura de um texto, página, blog ou site. Por meio deles podemos realizar um percurso não linear na leitura de uma obra ou documento” (PINHEIRO 2013, p.220).

De acordo com o autor acima referendado, o leitor do blog pode, a partir de suas escolhas, selecionar o link que deseja ler/navegar; essa ferramenta bem utilizada contribui para a difusão de uma rede interativa, dinâmica e cheia de possibilidades para os usuários do blog. O hiperlink *indicamos*, por exemplo, conduz o leitor a uma página também criada por alunos que se relaciona ao autor, história e resumo, época e personagens de A Moreninha (ver figura 4). Foi utilizada a linguagem de programação html 5 e css 3 para criação da página.



Figura 4 Fonte da pesquisa disponível em < <http://amoreninha.pe.hu/> >



No site indicado, portanto, o usuário terá mais informações e outras possibilidades de estudo acerca do livro em questão. Essa página de acesso por meio do blog, disponibiliza, dentre outras coisas, um espaço para o usuário entrar em contato com a equipe que a criou. Destarte, o blog conduz o leitor a outras leituras interativas e amplas na rede.

Os links disponibilizados no blog possibilitam o acesso a uma diversidade de focos e análises sobre A Moreninha, ao clicarmos em cada um desses links aparecem textos orais e escritos elaborados pela turma envolvida no projeto. É importante observar que ao lado de cada link aparece um breve resumo para que o leitor saiba de se trata o texto ou informação caso queira acessar.

O mais importante desse trabalho é que o incentivo à leitura e à escrita ultrapassam os muros da escola. Pois, “ao incentivar o uso do blog como ferramenta que estende as páginas dos cadernos e dos livros para a web, promovemos a autonomia, a interação, e o compartilhamento de conhecimentos e de ideias” (PINHEIRO 2013, p.224). Com isso, estamos capacitando os nossos alunos às práticas sociais e ao exercício da cidadania.

Vejamos na figura 5 um vídeo, produzido por uma equipe de alunos envolvidos no trabalho. O vídeo é informativo, interativo e divertido, segue a opção para aqueles que preferem os textos orais como forma de aprofundamento sobre um dado assunto, no caso sobre o livro.



Figura 5 Fonte da pesquisa disponível em < <http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/2017/01/resumo-falado.html> >

Ainda neste sentido, conforme aparece na figura 6 foi publicado no blog um texto escrito que resume os principais aspectos da obra; escrito pela equipe que criou o blog. Logo, esse suporte textual configura-se como um espaço que possibilita os alunos serem produtores do conhecimento ampliando o processo de ensino-aprendizagem.



Figura 6 Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/2017/01/resumo-do-livro-moreninha.html>>

Na figura 7 aparece um cordel também elaborado pelos alunos envolvidos no projeto. Por meio desse gênero textual os alunos recontam as principais partes do enredo da obra estudada. Já na figura 8 uma outra equipe criou uma paródia com base no livro.



Figura 7 Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/p/cordel.html>>



Figura 8 Fonte da pesquisa disponível em < <http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/p/eu-tenho-que-voltar-para-me-declarar.html> >

Por fim, os alunos postaram as fotos da culminância do projeto, com um espaço temático de apresentação dos textos produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa e Autoria Web.

A prática desafiante das atividades executadas por meio do blog leva o alunado não só ao conhecimento sistemático da língua, mas também aos seus usos, de como os sujeitos manifestam a língua/linguagem por meio de textos na sociedade. Estamos inserindo-os nas mais diversas modalidades da língua, dos gêneros orais e escritos, na prática de incentivo à leitura e à escrita por meio blog.

## Considerações Finais

O blog, tal como aparece nas definições de um modo geral, caracteriza-se por ser um gênero textual no qual o redator escreve sobre assuntos pessoais, um estilo diário íntimo. No entanto conforme foi demonstrado aqui, neste trabalho de pesquisa, não se restringe somente a isso; o blog configura-se como um suporte textual que acopla vários gêneros por meio dos links.

Iniciamos o projeto com o objetivo de analisar os efeitos do uso do blog como uma ferramenta eficaz na formação de leitores literários, os resultados atingidos mostram-nos que os alunos foram capazes de ler e produzir textos com base na obra escolhida. Esse trabalho de leitura textual de uma dada obra posteriormente transformada em outros gêneros revela-nos que os alunos se sentiram estimulados a ler o romance transformando essa leitura em prática social por meios dos textos publicados no blog. As postagens dos alunos evidenciam-nos que conseguiram

escrever de forma clara e eficaz utilizando-se dos recursos das novas mídias e dos da língua, souberam elaborar seus próprios textos e ainda organizá-los no ambiente virtual do blog. Essas constatações respondem aos questionamentos postos inicialmente neste trabalho: “De que forma o uso dos ambientes virtuais na sala de aula podem contribuir para a promoção de leitores literários na escola? Como a utilização dos recursos tecnológicos, o blog em especial, podem contribuir para a formação de leitores literários no contexto escolar? ”

Sugerimos dar continuidade ao trabalho de atividades de leitura literária com base nas mídias digitais, especialmente o blog. A temática não se esgota aqui, pois temos múltiplas opções de reflexões e análises com modalidades orais e escritas da língua, as práticas podem cada vez mais serem aperfeiçoadas e aplicadas.

Diante da urgente necessidade de desenvolvermos práticas dinâmicas e produtivas junto ao alunado, asseveramos que fizemos uma boa opção, os resultados obtidos e apontados levam-nos a acreditar que escolhemos uma prática capaz de envolver o aluno, e, além disso, de oportunizar a leitura e produção de gêneros diversos. Apresentamos o blog como uma ferramenta/suporte textual eficaz para o ensino-aprendizagem de obras literárias na sala de aula.

## Referências

Bakhtin, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1953).

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

**BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PINHEIRO, Najara Ferrari. **Para Além da Escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem**. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Maria (orgs), **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo. Parábola Editorial. 2013.

Primo, A. (2008). Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera. *Revista FAMECOS*, 15(36), 122–128. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4425/3325>.

## **SUPER-HÍFEN – PRATICANDO A GAMIFICAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA**

Maria das Graças Amorim de Castro<sup>1</sup>

Ana Carolina Costa de Oliveira<sup>2</sup>

Jamylle Rebouças Ouverney-King<sup>3</sup>

A Língua Portuguesa (LP) passou por várias mudanças com o Novo Acordo Ortográfico (NAO) e, com isso, os usuários se confundem com a utilização das novas regras ortográficas. Dentre as novas regras apresentadas pelo NAO está o uso do hífen, tracinho presente na gramática portuguesa que ainda gera muita confusão na compreensão e aplicação do mesmo. Apresentamos aqui a continuidade do projeto focado no desenvolvimento do jogo educacional intitulado “Super-hífen” – criado com o objetivo de dirimir as dúvidas relacionadas à retirada, manutenção ou inserção desse tracinho na escrita da LP. Concentramos a análise do aplicativo quanto aos indicadores (inteligibilidade, apreensibilidade, operacionalidade e atratividade) e, também, quanto aos efeitos nos processos de ensino e aprendizagem quanto à apropriação de conhecimento em relação ao uso correto do hífen. Esta pesquisa é não probabilística e intencional, realizada com um grupo de voluntários do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia da Paraíba (IFPB). Os pesquisadores expuseram a proposta para estudantes do IFPB e outras instituições, dispostos a participar da pesquisa e, aqueles que aceitaram, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando as propostas, a duração e as atividades da pesquisa, em conformidade com a Resolução CNS 510-abril/2016, que regula as pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2016). Apontamos o sustentáculo teórico contido no uso da Tecnologia da Informação e Comunicação Móvel e Sem Fio quando aplicada a um dispositivo móvel com os objetivos educacionais vinculados aos estudos que circundam o

*mobile learning* (aprendizagem móvel). Os achados iniciais indicam que o Super-Hífen se apresenta como uma ferramenta evidente nas tecnologias sociais, pois atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que as pessoas possam adquirir conhecimentos por meio da interatividade e da diversão, presentes nos jogos eletrônicos.

**Palavras-chaves:** Tecnologia Super-hífen Gamificação

## **Introdução**

Com o surgimento da tecnologia no cotidiano contemporâneo é comum para os alunos frequentarem o ambiente escolar dispondo de um dispositivo móvel. Nesse sentido, a aprendizagem por meio de um jogo educacional, em época em que a digitalização é imprescindível, está se tornando uma prática habitual entre os alunos. E assim, os avanços tecnológicos vêm promovendo a integração entre tecnologia e educação no sentido de unir e ofertar variados dispositivos móveis e aplicativos educacionais, com os quais o ensino e a aprendizagem tornam-se mais atrativos e lúdicos, em especial, para uma geração mais dispersa ao ensino tradicional.

As tecnologias contemporâneas fazem surgir uma nova modalidade de ensino através do *mobile learning* ou simplesmente *m-learning* (aprendizagem com mobilidade), utilizando como recursos midiáticos e pedagógicos os jogos educativos. Na definição de Higuchi (2011), *m-learning* é a possibilidade de se criar situações de aprendizagem usando os dispositivos móveis e tirando partido da permanente conectividade facultada pelas redes sem fios. Deste modo, dispositivos, aplicativos, softwares, dentre outros mecanismos vêm associados ao ensino como artefatos que otimizam a aprendizagem, a interatividade e a socialização, além de iniciarem processos de expansão benéficos à educação no século XXI.

Seguindo essa linha de raciocínio, foi desenvolvido um aplicativo (*app*) educacional “Super-hífen”, através de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT) por alunas do curso de Licenciatura em Letras do IFPB. Aqui são apresentados os resultados preliminares do jogo educativo Super-hífen, ainda em processo de teste, que tem a finalidade de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das novas regras ortográficas do NAO depositadas na função desse tracinho. Ressaltamos que o diálogo

interdisciplinar entre a LP e a Informática tem se mostrado profícuo ao trazer à baila novas possibilidades de ensino, aprendizagem e ludismo, possibilitando novas formas de cooperação e apropriação do conhecimento. Apresentamos a seguir algumas teorias que nos auxiliam a entender esses novos fenômenos da educação contemporânea.

### **Embasamento teórico**

Conforme Connolly *et al.* (2012), nas últimas décadas, os jogos eletrônicos vêm substituindo aqueles considerados tradicionais, as atividades de lazer e outras atividades de entretenimento. Outrora, os jogos eram vistos como atividades para os momentos de descontração, na escola, ou nas aulas de arte, na hora do recreio, ou quando não haviam atividades a serem exercidas. Na atualidade os jogos educativos possibilitam uma abordagem alternativa e mais atrativa ao meio educacional, visto que funcionam como instrumentos não somente de diversão, disputando a atenção de crianças, jovens e adultos, em espaços de lazer; mas como instrumentos de apropriação do conhecimento, em espaços de ensino (CORREA *et al.*, 2008), sejam estes físicos ou virtuais.

Segundo Fernandes (2010), os jogos educacionais podem ser utilizados em qualquer disciplina da grade curricular, de forma que os docentes possam aplicá-los em sala de aula para que os discentes aprendam de forma prazerosa, usando um recurso diversificado e interdisciplinar. A tecnologia faz parte da rotina escolar nas mais variadas esferas, aqui a destacamos como uma ferramenta auxiliadora no âmbito educacional que propõe uma atividade dinâmica e motivadora, pois acreditamos que conteúdos de difícil compreensão (VALENTE, 1999) podem ser associados à aplicação de tal ferramenta. Nesse sentido, um jogo, tendo ou não sido desenvolvido para o âmbito educacional, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo se bem alocado dentro do planejamento didático-pedagógico do curso e da aula.

Para Prieto *et al.* (2005, p. 10), os jogos educacionais devem ter objetivo e utilização bem definidos e contextualizados “em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo”. A utilização desse tipo

de recurso na educação proporciona uma série de vantagens no que diz respeito à aprendizagem por meio do efeito motivador, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, da socialização e da coordenação motora (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Higuchi (2011) menciona que os dispositivos móveis fazem parte das formas atuais de comunicação e têm sido incorporados por diferentes setores da sociedade, em um processo contínuo de adaptação entre tecnologia e sociedade. Acrescentamos que não apenas as formas de comunicação, mas a educação e a interação digital já são partes inerentes ao ambiente de ensino e de aprendizagem do Século XXI.

Diante disso, tais dispositivos não podem ficar fora das questões educacionais. A introdução da computação móvel no processo de ensino, como forma de auxiliar a aprendizagem dos mais diversos conteúdos, tornou-se uma prática a partir do método *m-learning*. Leite (2014) adiciona que o *m-learning* pode ser ampliado para qualquer tipo de aprendizado que ocorre quando o estudante não se encontra em um local estático e estipulado. Para ilustrar, podemos citar o exemplo da academia de ginástica, em que o estudante poderá estar na esteira e escutando uma aula de inglês, simultaneamente, ou no momento em que a aprendizagem acontece através das oportunidades oferecidas por tecnologias móveis, a exemplo da educação a distância (OUVERNEY-KING, OLIVEIRA, CASTRO, 2016), é a mobilidade alcançando o indivíduo nas mais remotas localidades.

## **Gamificação**

Nos últimos anos, estudiosos na área de *game design* de diversas partes do mundo tem se dedicado a aplicar princípios de jogos em áreas como comunicação, saúde, educação, políticas, para citar algumas. Por conseguinte, os jogos vêm atraindo muitos olhares e sendo usados para diversos fins, impulsionando a expansão da gamificação como metodologia de ensino contemporânea. Segundo Vianna *et al.* (2013, p. 01), a gamificação “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre público específicos”.

O jogo, disponibilizado por meio do *smartphone*, tem se mostrado uma ferramenta útil na produção, consolidação e revisão do conhecimento na



modernidade. Chamamos de software educacional (CRISTÓVÃO; NOBRE, 2011 e FRANÇA; SILVA, 2014) esse tipo de jogo que, muito embora não tenha sido desenvolvido com esse propósito, acaba por desempenhar tal função. E assim, a ação de utilizar jogos em sala de aula com função pedagógica e perpassando o lúdico faz parte da prática da Gamificação (FADEL *et al.*, 2014 e VIANNA *et al.*, 2013), que tem se mostrado profícua, por exemplo, ao ensinar ortografia, tornando-se muito mais “interessante” e divertido do que a antiga prática de memorização, o que optamos por denominar de uma prática de “brincar de aprender” (OUVERNEY-KING, OLIVEIRA, CASTRO, 2016).

Para Fadel *et al.* (2014), ela constitui a mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando um espaço de aprendizagem por meio de desafio, do prazer e do entretenimento. Ainda para Fadel *et al.* (2014), a gamificação nasce como uma possibilidade de ligar a escola ao universo dos jovens com o objetivo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de “ranqueamento” – posição de classificação do jogador no jogo – e fornecimento de recompensas – premiações como uma nova chance de continuar no jogo, passagem de nível e bônus. Além disso, ao invés de objetivar o nível de aprendizado do conhecimento por meio das notas, podemos aguçar o cognitivo e o emocional dos alunos ao utilizar os mecanismos dos jogos, o entusiasmo e o envolvimento que os mesmos proporcionam aos participantes.

## **O *app* Super-hífen**

O Super-hífen (figura 1) é o protagonista do referido jogo educacional em formato de *app* para dispositivo móvel disponibilizado pelo sistema operacional *ANDROID* e, que de acordo, com a avaliação inicial, colabora para o processo de ensino-aprendizagem potencializando e aprimorando o uso do hífen conforme as novas regras gramaticais do NAO. Com as mudanças ortográficas da LP, como a inclusão de mais três letras no alfabeto, a abolição de acentos gráficos de algumas palavras, e, a inclusão ou extinção do hífen em algumas palavras, ainda existem inseguranças nos usuários da língua materna, em especial quanto ao uso do hífen, daí a necessidade de uma pesquisa aplicada sobre o assunto e que traga não somente resultados como soluções práticas para esses usuários.



Figura 1 – Super-hífen

Para o desenvolvimento do jogo foi criado um roteiro com uma estorinha fictícia intitulada "A guerra dos tracinhos" onde o personagem principal percorre os cenários e nele encontra palavras escrita com ou sem o hífen, de acordo com as modificações do NAO, em que ele deve ou não se apropriar dessas palavras. Para iniciar o jogo, clica-se na mãozinha que ilustra o primeiro cenário e em seguida o usuário visualiza um texto escrito contendo o roteiro do jogo em que algumas palavras são exibidas com a grafia de acordo com as novas regras gramaticais.



O personagem principal, o Super-hífen, enfrenta seu primeiro obstáculo em que para seguir seu caminho é obrigado a pular sobre a cabeça dos bichos que têm o nome grafado com o hífen para eliminá-los e poder atravessar a ponte. Nesse percurso, o Super-hífen encontra um jacaré querendo atacá-lo e, ainda tem que pular em cima de duas tábuas para percorrer outra parte do rio em busca de seus novos desafios.



Dando prosseguimento ao roteiro do jogo, o Super-hífen precisa atravessar uma plantação de erva-doce onde ele tem que acertar apenas as palavras que foram modificadas de acordo com as novas regras do NAO. Para isso, é preciso que o usuário pressione em cima do desenho de uma alavanca para que as palavras apareçam continuamente. Para seguir em frente o personagem tem que pular sobre algumas molas e com o impulso conseguir acertar seu alvo – palavras que passaram pelas mudanças ortográficas.



No cenário 3, a terceira etapa do jogo e, o Super-hífen visualiza um arco-íris e para continuar seu destino é obrigado a enfrentar uma chuva de brócolis e couves-flores. Assim, ao atravessar esta etapa do jogo o usuário precisa acertar muitos couves-flores para atingir uma boa pontuação nos bônus ao final da “brincadeira”. O projeto original corresponde ao desenvolvimento do referido *app* educativo distribuído em cinco etapas. No atual PIBICT 2017 estão sendo desenvolvidas as duas últimas etapas do jogo dando continuidade ao projeto, nas próximas fases ocorre um desafio com um cenário de uma plantação de pimenta-do-reino, além de incluir a imagem de um arco-íris, entre outros, obstáculos. No entanto, essas primeiras fases, como já foi citado, foram testadas e avaliadas, com a pretensão de

utilizar o aplicativo como um meio auxiliador nas dúvidas que ocorrem relacionadas ao uso do hífen em associação com a prática lúdica e multimodal.

## **Métodos utilizados**

Preliminarmente, foi realizada uma coleta bibliográfica visando obter o conhecimento necessário para a contextualização de argumentos e observações teóricas, e assegurando a qualidade das informações. Dentre elas, foram feitas leituras tanto no campo da LP, quanto sobre jogos educacionais. Para o desenvolvimento do jogo foi utilizado o *Construct 2*, uma ferramenta para não programadores, permitindo a criação rápida de jogos, por meio do estilo *drag-and-drop* e usando um editor visual e um sistema de lógica baseada em comportamento. Por fim, foi utilizado o *Photoshop* na criação das imagens utilizadas no jogo, logomarca, ilustrações, entre outros recursos imagéticos que irão compor a interface gráfica.

Para testar o aplicativo quanto a sua eficiência foi utilizado a versão beta, inicialmente aplicada aos dispositivos dos pesquisadores envolvidos e, uma vez aprovada, aplicada ao grupo piloto. Todas as imagens criadas para esse jogo são *copyrighted* dos autores desse jogo educacional e colaboradores. Para o estágio de coleta dos dados da pesquisa foi aplicado, para os alunos pesquisados, um questionário de satisfação semiestruturado contendo 10 (dez) questões. Nele foram contempladas as variáveis de investigação da pesquisa: inteligibilidade, apreensibilidade, operacionalidade, aspectos motivacionais, e em especial, a apropriação das novas regras ortográficas. O questionário foi constituído de questões de múltipla escolha e algumas questões abertas, e o pesquisado pode responder de acordo com sua motivação em relação a usabilidade do jogo educacional ao final da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada no mês de dezembro de 2016, com o grupo piloto participante. A seleção dos participantes foi por meio de voluntariado. Os pesquisadores expuseram a proposta para um grupo de seis estudantes de um curso técnico, dispostos a participar da pesquisa. Eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando as propostas, a duração e as atividades da pesquisa que serão exercidas por eles durante o período, em

conformidade com a Resolução CNS 510-abril/2016, que regula as pesquisas com seres humanos.

## **Resultados preliminares**

Como resultados iniciais apresentamos o desenvolvimento das primeiras fases do *app* educativo Super-hífen, conforme seção supracitada. Aqui discorreremos brevemente sobre alguns achados preliminares relacionados à avaliação dos indicadores de investigação: inteligibilidade, apreensibilidade, operacionalidade e atratividade, de acordo com as respostas dos alunos pesquisados. Ressaltamos que como se trata de uma avaliação preliminar, já que o objeto de pesquisa continua em fase de desenvolvimento das últimas etapas, não apontamos aqui resultados definitivos, esses últimos serão avaliados num futuro próximo.

Quanto a inteligibilidade observamos, através do questionário de satisfação elaborado e aplicado para coleta de dados, que a maioria dos alunos demonstraram uma compreensibilidade facilitada quanto ao aprendizado, ou seja, o *app* é inteligível, pois apresenta com clareza o conteúdo em relação ao uso do hífen de acordo com o NAO. Através da apreensibilidade, ou seja, uma interface gráfica bem explicada – os ícones que orientam para o prosseguimento do jogo – contida no *app* Super-hífen, conforme a avaliação, também para a maioria dos pesquisados, favoreceu a aprendizagem da escrita correta de algumas palavras compostas hifenizadas e assim, apropriando-se de novos conhecimentos.

A operacionalidade do referido jogo educacional, segundo os questionados, é fácil, essa foi a opção mais marcada pelos alunos pesquisados. Segundo Laitinen (2000), usabilidade é a medida usada para alcançar a qualidade através de objetivos específicos como: efetividade, eficiência e satisfação. Em outras palavras, refere-se à capacidade de um produto ser utilizado com facilidade. Quanto a interatividade percebemos, durante a avaliação, que fazer uso de um jogo digital por meio do *smartphone* em sala de aula, a dinâmica proporciona uma interação entre os alunos. Com isso, a aula torna-se mais atrativa e produtiva e, essa interação vivenciada através da dinâmica do jogo foi explícita nas respostas do alunado quando responderam o questionário de satisfação para pesquisa.

## **À guisa da conclusão**

O usuário da mobilidade tecnológica se deleita com a praticidade que os dispositivos móveis proporcionam, tendo em vista que, a pesquisa realizada com a utilização do *app* supracitado, foi consideravelmente, bem aceito pelos alunos pesquisados. O uso de *app* educativo, em especial, aqueles que utilizam o caráter lúdico de aprendizagem, quando associados, no caso dessa pesquisa, ao ensino ou otimização do ensino da Língua Portuguesa, representam uma rica contribuição para aproximação entre a aprendizagem e o entretenimento, de forma interdisciplinar, configuração (OLIVEIRA, CASTRO, OUVENEY-KING, 2015). Diante do exposto, fica evidente que a interdisciplinaridade entre o uso da gamificação e a prática da escrita com as novas regras ortográficas no processo de aprendizado facilita a assimilação do conteúdo aplicado.

Sendo assim, a LP pode ser ensinada e aprendida com a utilização de um jogo educacional já que o mesmo é tido, por estudiosos e pesquisadores, como uma ferramenta auxiliadora ao trabalho do educador desmistificando sua metodologia de ensino e colaborando para a construção e apropriação do conhecimento. Tal metodologia torna a aula mais interativa e produtiva, com isso, os alunos que utilizavam seus *smartphones*, apenas, para navegarem aleatoriamente em sala de aula, apropriam-se de conhecimentos através da dinâmica que um aplicativo educacional pode proporcionar no ambiente escolar.

Consideramos ainda, que dinamizar as práticas pedagógicas com novos atrativos como *app* educacionais em dispositivos móveis, são sugestões que precisam ser avaliadas como práticas auxiliadoras no processo de ensino-aprendizagem, e assim, promovem a inovação por meio de métodos didáticos alternativos às pedagógicas tradicionais, criando novas possibilidades de uso tecnológico por meio de jogos digitais educacionais. Com isso, as pessoas que fizerem uso do aplicativo tem a chance de se adaptar com mais facilidades a escrita das palavras hifenizadas.

## **Referências**

BRASIL. Resolução CNS nº 510-abril/2016. **Ética em Pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais**. Publicado no Dou nº 98 (seção 1, p. 44).

CONNOLLY, T. M., BOYLE, E. A. E. MacArthur *et al.* **A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games.** Computers & Education, 59, 661-686, 2012.

CORREA, G. D., ASSIS, G. A. M. NASCIMENTO *et al.* GenVirtual: um Jogo Musical para Reabilitação de Indivíduos com Necessidades Especiais. **Revista Brasileira de Informática na Educação.** Volume 16 - Número 1 - janeiro a abril de 2008, p.9-17, 2008.

CRISTOVÃO, Henrique, NOBRE, Isaura. **Software educativo e objetivos de aprendizagem.** In: NOBRE, I.A.M. (org). *et al.* Informática na Educação: um caminho de possibilidades e desafios. Serra: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011.

FADEL, L. M., ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T. & Organizadores. **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FERNANDES, J. C. L. **Educação digital: Utilização dos jogos de computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem.** In Periódico Eletrônico da FATEC, volume 1, número 3, páginas 88-97. 2010.

FRANÇA, Rozelma, SILVA, Ana Cristina. **Avaliação de softwares educativos para o ensino de Língua Portuguesa.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 22, p. 23-34, 2014.

HIGUCHI, Adriane. **Tecnologias móveis na educação.** 2011, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

LAITINEN, M., Fayad, M., Ward, R. (2000). **Software Engineering in the Small.** IEEE Software, vol 17, n. 5, Setembro/Outubro 2000.

LEITE, Bruno. **“M-learning: o uso de dispositivos móveis como ferramenta didática no Ensino de Química”.** *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 22, p. 55-68, 2014.

OLIVEIRA, A. C. C.; CASTRO, M.G. A.; OUVENEY-KING, J. R. **Brincar de aprender: ferramentas interdisciplinares no ensino da ortografia.** Revista Principia – Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB – edição nº 30, 2016.

OLIVEIRA, A. C. C.; CASTRO, M. G. A.; OUVENEY-KING, J. R. Ousadia ou tecnologia? O uso do SoletorandoMob na aula de Língua Portuguesa. In: **VII Congresso Internacional de Ambientes Virtuais de Aprendizagem Adaptativos e Acessivos**, Novo Hamburgo, 2015a.

PRIETO, Liliane, *et al.* Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, V. 3, n.1, p.1-11, 2005.

VALENTE, J. A. A informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/Unicamp, 1999.

VIANNA, Ysmar, et al. **Gamification**, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos .1. Ed. – Rio de Janeiro: MJV Press, 2013

## **UNA MIRADA SOBRE AMÉRICA LATINA APARTIR DE LA MUSICA “LATINOAMÉRICA” DE CALLE 13.**

Joana D’arc Oliveira Teles (UFPA/ Campus Castanhal)<sup>168</sup>  
Carina Ramos da Silva (UFPA/ Campus Castanhal)<sup>169</sup>  
Profª. Esp. Daniele Mendonça Chaves de Paula (UFPA)<sup>170</sup>

### **Resumen**

Sabemos que América Latina tiene una trayectoria política y social basada en movimientos, protestos, revoluciones y mucha lucha, entretanto es necesario que sepamos el contexto que embazó la misma para tornarla esta industria de pluriculturalidad, que mismo después de tantos años aún continua siendo un pueblo esclavo y sumiso. Vivimos en un escenario donde aún nuestros alumnos no poseen el conocimiento y el censo crítico sobre nuestra historia. A saber, el proyecto Guamá Bilingüe surgió en la Universidad Federal do Pará y es coordinado por la profesora Rita de Cássia Paiva, que desde 2010 busca enseñar la lengua española en barrios marginalizados con la intención de promover la formación ciudadana y según el periódico Beira do Rio (2016) “surge não só como uma forma de promover a educação em outras línguas, mas também para ampliar os horizontes dos alunos participantes”. La propuesta es abranger los barrios marginalizados tirando los adolescentes de las calles y ofreciendo los oportunidad de desarrollo y crecimiento a partir de la aprendizaje del Español buscando ampliar sus horizontes personales y profesionales. Para tanto, la música popular desarrolla muchos aspectos sociopolíticos y puede ser considerada objeto para investigar diversos temas, según González (2013) “la música ha sido pensado en el contexto latinoamericano junto con las transformaciones”. Por eso esta investigación tiene como objetivo hacer una propuesta didáctica para el libro B1 que es un material didáctico utilizado en el proyecto *Guamá Bilingüe*, buscando trabajar la canción “Latinoamérica” del cantante Calle 13 dialogando con un texto de apoyo donde trabajaremos las cuestiones que involucran la pluralidad que es el pueblo de América Latina, así como las cuestiones ideológicas e históricas, llevando en consideración el desarrollo de la comprensión auditiva, promoviendo una reflexión crítica sobre este período.

**Palabras claves:** Latino américa Guamá Bilingüe Reflexión Crítica.

---

<sup>168</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Castanhal; e-mail: [joanadarc931@gmail.com](mailto:joanadarc931@gmail.com)

<sup>169</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Castanhal; e-mail: [carinabf07@gmail.com](mailto:carinabf07@gmail.com)

<sup>170</sup> Professora Substituta do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: [danichaves\\_8@yahoo.com.br](mailto:danichaves_8@yahoo.com.br)



## Introducción

Desde los primordios de la historiografía moderna y de relatos literarios, aprendemos que la América latina fue “descubierta” por los europeos y que ellos impusieron sus hábitos, creencias, valores, cultura en los latinos, alejándose cada vez más de nuestra cultura, tornándose hoy una región pluricultural con pueblo mestizos, pero con mucha riqueza a ofrecer. Todavía, ¿qué papel ocupa Brasil en este escenario?

Sabemos que América Latina tiene una trayectoria política y social basada en movimientos, protestos, revoluciones y mucha lucha, entretanto es necesario que sepamos el contexto que embazó la misma para tornarla esta industria de pluriculturalidad, que mismo después de tantos años aún continúa siendo un pueblo esclavo y sumiso. Peña, Satizabal y Quilindo (2014) hablan sobre caso que ocurren por la resistencia de algunos países latinoamericanos en convivir con los diversos pueblos presentes acá, propiciando la multiculturalidad, cuando todavía, tiene la necesidad de simbolizar la cultura negra e indígenas de América Latina. Walsh (2000: 9) “[...] se refiere, en forma descriptiva a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos.”

Cuestiones como esas ocurren acá en Brasil, cuando muchas veces nosotros brasileños no nos consideramos latinos, pero nuestra raíz está fijada en nuestra historia y en nuestros antepasados. Brasil hace parte de América Latina, es latino y está en el momento de su pueblo construir y asumir su identidad y si percibir como latinoamericano.

En este sentido se torna necesario que los alumnos de E/LE se apoderen de estas informaciones para buscar formar su identidad y su censo crítico delante de nuestra historia. Pensando en esto, en la Universidad Federal do Pará (Doravante UFPA) surgió el proyecto Guamá Bilingüe con la propuesta de enseñar la lengua española en barrios marginalizados tirando los adolescentes de las calles y ofreciéndolos oportunidad de desarrollo y crecimiento a partir del aprendizaje del Español buscando ampliar sus horizontes personales y profesionales.

El proyecto Guamá Bilingüe es coordinado por la profesora Rita de Cássia Paiva<sup>171</sup>, que desde 2010 busca enseñar la lengua española en barrios marginalizados con la intención de promover la formación ciudadana y según el periódico Beira do Rio (2016) “surge não só como uma forma de promover a educação em outras línguas, mas também para ampliar os horizontes dos alunos participantes.”

Una de las características del proyecto es que él busca desarrollar la literacidad crítica juntamente con la enseñanza comunicativa, no aislándolos, sino abordando ellos de forma simultánea propiciando el aprendizaje del español y la formación ciudadana del aprendiente, en este sentido la OCEMs habla que “o projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania.” (BRASIL, 2006: 98)

El mismo tiene como colaboradores los graduandos de lengua española que actúan de forma voluntaria en el desarrollo de él, todavía, ello produce su propio material didáctico que sirve de base para sus clases de E/LE. El proyecto ya ha producido los libros A1 y A2, que son divididos en unidades, trayendo consigo el abordaje comunicativo y la literacidad crítica, buscando siempre preparar el estudiantado para su formación ciudadana, en el cual fueron utilizados en los últimos años, mientras que surge la necesidad del libro B1.

El aprendizaje de lengua extranjera es medido por niveles según el Marco Común Europeo (Doravante MCER) que indican el desarrollo del alunado en el aprendizaje de la misma. Los niveles A1 y A2 corresponden al básico, B1 y B2 al intermedio y C1 y C2 al nivel avanzado. Esto significa que el proyecto está obteniendo buenos resultados cuanto a sus objetivos.

A saber, esta investigación tiene como objetivo hacer una propuesta didáctica para el libro B1 que es un material didáctico utilizado en el proyecto Guamá Bilingüe, buscando trabajar la canción “Latinoamérica” del cantante Calle 13 dialogando con un texto de apoyo donde trabajaremos las cuestiones que involucran la pluralidad que es el pueblo de América Latina, así como las cuestiones ideológicas e históricas,

---

<sup>171</sup> Graduación en Letras portugués/inglés/español y maestría en Tecnología pelo centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Actualmente es profesora en la UFPA, actuando en el Instituto de Letras e Comunicação ILC. Por la relevancia de su trabajo en la enseñanza de español para brasileños, recibió el título de Doctor Honoris Causa por el Consejo Iberoamericano a la Calidad Educativa en junio de 2005. Actualmente cursa Doctorado en Estudos da Tradução en la UFSC.

llevando en consideración el desarrollo de la comprensión auditiva, promoviendo una reflexión crítica sobre este período. Para tanto, la música popular desarrolla muchos aspectos sociopolíticos y puede ser considerada objeto para investigar diversos temas, según González (2013) “la música ha sido pensado en el contexto latinoamericano junto con las transformaciones”.

## **Marco Teórico**

### **Construcción identitaria**

América latina aún antes de su “descubrimiento” ya vestía el manto utópico y ya era imaginada e inventada por los demás países causando mucha curiosidad y aprecio por ella. Fue agregada a la misma adjetivos como “maravilloso, fantástico...” haciendo referencia a un “Nuevo Mundo” lleno de riquezas naturales a espera de alguien para descubrirla y se apoderar. Pero, los “conquistadores” no esperaban que encontrarían habitantes llenos de creencias, valores y costumbres en aquellas tierras remotas.

En la historiografía y en la literatura existen relatos de este periodo, y es posible percibir el conflicto existente en el encuentro de las dos civilizaciones cuanto a sus valores, religiones y culturas. Cuando las culturas de los bárbaros fueron impuestas en los “habitantes de América Latina” de manera brutal. “[...] a vitória do branco no Novo Mundo se deve menos a razão de caráter cultural do que ao uso arbitrário da violência e a imposição brutal de uma ideologia”. (SANTIAGO, 2000: 10)

En esta batalla entre colonizador y colonizado, es evidente que el primero conquista no solo el continente Americano, sino también implantó su marca y su “originalidad” frente a los nativos, cuando (ídem, 2000: 14) habla que

“A América transforma-se em cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhantes ao original, quando sua originalidade não se encontra na cópia do modelo original, mas em sua origem, apagada completamente pelos conquistadores. Pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem, o fenômeno de duplicação de estabelece como a única regra válida de civilização. ” <sup>172</sup>

---

<sup>172</sup> “El bautismo fue hecho por el cartógrafo del Ginasio Vosgiense de Saint-Dié, en el intitulado Cosmographiae Introductio, de 1507. El edictor Waldeemuller agregó al mapa mundi la célebre Lettera de 1504 de Américo Vespúcio, responsable por la navegación del continente como la “cuarta parte del mundo” [...] de acuerdo con los relatos de Vespúcio, la inscripción cartográfica del nombre América se aplicaba a las tierras del sul, visitadas en su viaje portuguesa de 1501 a 1502.” ( CHIAPI, 1980: 97 – 98, traducción nuestra)

En este sentido, se percibe claramente esta idea de pérdida de originalidad cuando analizamos el término “América” que en el mundo es utilizado para referirse a los Estados Unidos, pero los escritos nos muestran que este término fue empleado para referirse al continente de América Latina, para homenajear al navegante que elucidó el conflicto sobre el origen de las tierras descubiertas, como nos relata el texto de Chiampi, (1980; 97 - 98)

“O batismo foi feito pelos cartógrafos de Ginásio Vosgiense de Saint-Dié, no folheto intitulado *Cosmographiae Introductio*, de 1507. O editor Martin Waldseemuller agregou ao mapa mundi a celebre *Lettera* de 1504 de Américo Vespúcio, responsável pela navegação do continente como a “quarta parte do mundo [...] De acordo com os relatos de Vespúcio, a inscrição cartográfica do nome América aplicava-se às terras do Sul, visitadas na sua viagem portuguesa de 1501 a 1502.”

Al abordar la construcción ideológica, se hace importante establecer significados personales, sociales y culturales. Es necesario saber ¿quién soy? ¿A quién pertenezco? ¿Qué papel desempeño en la sociedad? ¿Qué relación tengo yo con el otro sujeto? todavía al llegar en este punto, se hace necesario una discusión sobre la semántica de este término y principalmente atribuir significados ideológicos en el que atañe los pueblos brasileños. En este sentido, (Comaroff, 1996 *apud* Escobar, 2005: 201) habla sobre esto cuando dijo que “concibe las identidades no como cosas sino como relaciones a las cuales se les dota de contenido de acuerdo con su permanente construcción histórica”

Al mirar Brasil, son nítidas las relaciones existentes acá con otros pueblos, costumbres y culturas. Nuestra masa involucra cuestiones sociales e históricas y cuando nos deparamos en este contexto de América Latina, todavía surgen reflexiones sobre nuestra participación en el continente y sobre nuestra construcción identitaria, tornándose de primordial importancia desarrollar estos aspectos en clases de E/LE. “La escuela en ese sentido, debe posibilitar a los educandos la producción de subjetividad a partir de un conjunto de normas y valores que le son propios, con el fin de prepararlos para vincularse a la sociedad.” Peña, Satizabal y Quilindo (2014: 29)

## **Guamá Bilingüe**

Hace diez años que el proyecto de Pesquisa y extensión Guamá Bilingüe (Doravante GB) actúa en asociación con la UFPA y sus profesores y graduandos de lengua española, promoviendo el acceso en el aprendizaje de la misma por los jóvenes que están en la enseñanza secundaria, así como la construcción del conocimiento y de su formación ciudadanía y de su censo crítico.

Él mismo tiene un cuadro profesional que aborda técnicos administrativos, profesores, coordinadores y discentes de Licenciatura de Letras/Español que ya tenga alcanzado el nivel A2 propuesto por el MCER realizando un trabajo en equipo. Según Guamá Bilingüe (2016) “O curso será ministrado por alunos que estejam cursando a partir do 3º semestre do curso de Licenciatura de Letras/Espanhol, quando já terão alcançado o nível A2 de línguas (MCER)” cuyo objetivo es proporcionar la enseñanza de E/LE en barrios marginalizados, para jóvenes en estadio de riesgo social.

A saber, los materiales utilizados en el GB son exclusivamente elaborados por su equipo pedagógica, de modo que comprenda aspectos lingüísticos, culturales y la literacidad crítica, buscando siempre instigar los estudiantes y proporcionar reflexiones acerca de temas de cuño social para además de aprender la lengua extranjera, que ellos sepan también actuar en la sociedad.

En las palavras “é fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdo.” (BRASIL, 2006)”. De este modo, los materiales didácticos son importantes en la enseñanza de E/LE puesto que son una muestra de la lengua meta.

Es importante la elaboración de su propio material, sin embargo, es preciso tener cuidado cuanto al fin que es destinado estos materiales. Sin embargo, es necesario aproximar estos materiales a la realidad social en que el estudiante está involucrado, proporcionando una enseñanza significativa para el alumno. Sobre esto, Ticks, 2003 (*apud* Santos 2012, p. 4) afirma que, “ cabe ao professor de línguas pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence. Nesse sentido, faz-se necessário organizar um material de apoio que ao ser ensinado se torne significativo para o aluno. ”

No obstante, el Proyecto GB además de producir su propio material, se preocupa también con el público al cual se destina, contribuyendo para la formación educacional y personal de los estudiantes. Puesto que, una enseñanza de calidad enriquece el individuo agregando valores y lo formando sujeto crítico y actuante.

“Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Letras estrangeiras adquire novas configurações ou, antes, requer a efetiva colocação em pratica de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização.”<sup>173</sup> (BRASIL, 2000: 26)

O sea, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera propicia el contacto con la cultura del otro, posibilitando trabajar y discutir la interculturalidad y la interdisciplinaridad en las clases de ELE. Todavía, la producción del libro didáctico B1 es la continuación de la formación de los estudiantes en riesgo social, visando ofrecer a ellos una enseñanza que corresponda sus necesidades profesionales y personales en el que involucra la formación comunicativa, ciudadana, enditaria y étnica.

### **Literacidad crítica X enseñanza comunicativa**

En la enseñanza-aprendizaje de E/LE la competencia comunicativa asume un papel importante, puesto que es esencial para dominar y/o saber se expresar en la lengua extranjera. Entretanto en la política educativa, es de primordial importancia tener en cuenta el público que se destina. “Desde el comienzo de la era comunicativa, en todas las formas y estilos que este enfoque ha asumido, siempre se destaca el papel del alumno, sus necesidades e intereses, en el proceso de aprendizaje” (SAVIGNON, 2001 *apud* MATTOS, 2011)

En este sentido, Paulo Freire, Daniel Cassany, Mattos e Valério desarrollan investigaciones sobre la literacidad crítica en el aprendizaje y en la formación del individuo. Mattos e Valério (2010) afirman que “a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens, mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão socio-histórica desses significados.” O sea,

---

<sup>173</sup> “En una perspectiva interdisciplinar y relacionada con textos reales, el proceso de enseñanza-aprendizaje de Letras extranjeras adquire nuevas configuraciones o, que requiera la efectiva colocación en práctica de algunos principios fundamentales que se quedan apenas en el papel por, todavía ser considerados utópicos o de difícil viabilizarían.” (BRASIL, 2000; 26, traducción nuestra)

en el aprendizaje se aprende más que decodificaciones del código y estructuras lingüísticas, se aprende a cuestionar el sistema, a levantar indagaciones, reflexiones y la construcción de significados existentes en las entre líneas.

También se constituyó a partir de la “pedagogía do oprimido” y de la “pedagogía crítica” de Paulo Freire la visión del lenguaje como elemento libertador. El desarrollo de la conciencia crítica pretendido por Freire es una respuesta a la opresión y exploración sobre parte de la sociedad, posibilitando al individuo “recrear sus identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001 *apud* Mattos e Valério, 2010)

En las perspectivas de MATTOS e VALÉRIO

“na abordagem comunicativa o aluno aprende a língua estrangeira para a interpretação, expressão e negociação de significado (SAVIGNON, 2001); já no letramento crítico, ele aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. Para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social”.<sup>174</sup>

O sea, el enfoque comunicativo y de la literacidad crítica, juntas involucran muchas cuestiones y respuestas para trabajar la lengua extranjera. Por medio de ellos, es posible incrementar y enriquecer las clases aproximándolos y abordando ambos de manera conjunta.

### **Música y Comprensión Auditiva**

Martín Peris y Sants 1997: 18 (*apud* Gil-Toresano, CARABELA, 2000: 42) Definen que “la comprensión auditiva como el proceso mental de recepción e interpretación de mensajes orales. Oímos<sup>175</sup> de forma involuntaria y sin proponerlos; escuchamos<sup>176</sup> conscientemente y con un propósito, que nos guía en la interpretación de lo que escuchamos”. O sea, en la Comprensión Auditiva

---

<sup>174</sup> “en la abordaje comunicativa el alumno aprende la lengua extranjera para la interacción, expresión y negociación del significado (SAVIGNON, 2001); ya en la literacidad crítica, él aprende la lengua (materna y/o extranjera) para transformar a sí mismo e la sociedad, se así le confiar. Para la enseñanza comunicativa (EC), la lengua es un instrumento e socialización; y para la literacidad crítica (LC), ella es, en última análisis, un instrumento de poder y de transformación social.” (MATTOS E VALÉRIO), 2010, traducción nuestra)

<sup>175</sup> Explicitación del autor

<sup>176</sup> Explicitación del autor

(Doravante CA) están involucradas factores distintos, sin embargo, cuando oímos decodificamos el código lingüístico, pero cuando escuchamos, comprendemos el sentido y las entrelineas del habla.

A saber, el uso de las canciones y músicas en clases de E/LE es una herramienta de fácil maleabilidad y posibilita trabajar varios mecanismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de las competencias, incluso la CA. Señala Gil-Toresano (2000, p. 40) que “al usar las canciones en la clase, podríamos sacar provechos de este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización de la lengua.” Las canciones y las músicas propician también el desarrollo del vocabulario y de la gramática, posibilitando la construcción del conocimiento de aspectos culturales. “Las canciones encierran en sus letras una valiosa carga de información sociocultural” (ídem, 2000, p. 41)

Al trabajar “Latinoamérica” del cantante Calle 13, nos proponemos abordar por medio de ella una mirada crítica perpasando por la historia del continente americano, involucrando desde cuestiones de resistencia, luchas, identidad y valores, pudiendo si percibir en su letra trazos de contradicciones que engendran la construcción del pueblo latinoamericano. En el inicio de la canción es posible percibir una crítica a los “conquistadores” cuando él habla:

“Soy, soy lo que dejaron  
Soy toda la sobra de lo que se robaron  
Un pueblo escondido en la cima  
Mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima  
Soy una fábrica de humo  
Mano de obra campesina para tu consumo” (Calle 13)

Y entonces percibimos que, a lo largos de estos años, que aún continuamos siendo un pueblo sumiso y esclavo, se quedando como residuo de un ser superior.

La música Latinoamérica es más que rimas harmónicas buenos a los oídos, ella puede ser comprendida como un acto de protesta de una clase usurpada de sus valores e identidad, mostrando la diversidad cultural, étnica y racial existente en el continente, como podemos observar abajo:

“Soy lo que sostiene mi bandera

La espina dorsal del planeta es mi cordillera

**IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - 2017 - ISSN 2594-7028**  
**III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**



Soy lo que me enseñó mi padre  
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre  
“Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina”. (Ídem)

La música es parte integrador del individuo y de la sociedad, tornándose vehículo para abordar temas de cuño social, religioso, político, etc. Ella puede ser comprendida como un *input* para el desarrollo del filtro afectivo<sup>177</sup>, estimulando la emoción, la sensibilidad y la imaginación, posibilitando el aprendizaje del alumno. Todavía, por medio de sus padrones y repeticiones, ella se torna pegadiza e se retienen con mayor facilidad en la memoria.

### **Propuesta didáctica**

La propuesta empezará con un precalentamiento, donde será usado el micro cuento de Augusto Monterroso “El dinosaurio”. La lectura de él promoverá una lluvia de ideas acerca del tema. Los alumnos expondrán su interpretación e socializarán a partir de esto, siempre les instigando haciendo preguntas como: ¿que sería ese dinosaurio? ¿Que él ha hecho? ¿Quién lo despertó? ¿Nosotros? ¿Tenemos noción de lo que hicieran, en cuanto estábamos durmiendo?

Acá en este momento es la oportunidad del profesor averiguar los conocimientos de mundo de los alumnos acerca del tema. Y a partir de eso, será introducida la temática de la clase. En seguida, será colocada la canción “Latinoamérica” de Calle 13 para que ellos escuchen. Entonces, el profesor preguntará ¿qué trata la música?

Probablemente ellos pedirán para poner la música una vez más, y entonces después de escuchar por la segunda vez la misma, los profesores les indagarán con las siguientes preguntas: ¿Qué les parecen la canción? ¿De qué se trata? ¿Qué tipo de discusión trata la música? ¿Quién son los Latinos Americanos? Por medio de ellas, el maestro levantará una socialización abordando las temáticas representadas en “Latinoamérica”. Vale destacar que el profesor actuará como mediador,

---

<sup>177</sup> Krash al hablar sobre la “zona de desarrollo próximo” utiliza la fórmula +1 para representar el input (estimulo ligeramente superior al nivel del aprendiente) tornándose propicio por medio de contenidos interesantes para el alumno, propiciando un clima amistoso y relajado, bajando el filtro afectivo del mismo para que él pueda construir su conocimiento.

propiciando un ambiente agradable y placentero para los alumnos, bajando así el filtro afectivo de ellos y posibilitando mayor interacción en clase. Aunque, las hipótesis correspondientes de la dinámica anterior y de la socialización de la música serán apuntadas, puesto que serán averiguadas adelante.

Será entregado a los aprendientes una hoja con un texto de apoyo para incrementar la clase, que es intitulado “*¿Se siente Brasil parte de América Latina?*” En lo cual será destinado un momento para que ellos puedan leer en voz baja y nuevamente hacer una discusión. Ahora, relacionando el texto con la música.

Para finalizar será hecha una pequeña escenificación, en lo cual la sala será dividida en dos equipos. El primer grupo de estudiantes representará el pueblo latinoamericano “los colonizados”, “vencidos” y la otra parte de los estudiantes serán “los colonizadores”, “vencedores” y a partir de toda la discusión, reflexión y a partir de sus argumentos creados, cada grupo defenderá su identidad. Todavía, vale resaltar que la intención nos es crear un ambiente de disputa y rivalidad, sino averiguar los conocimientos creados durante la clase.

Después de este momento de desconstrucción de conceptos y de construcción identitaria, como actividad final será entregado una hoja conteniendo las siguientes preguntas abajo en la cual ellos tendrán que contestar y devolver para el maestro.

1. ¿Según el texto, los brasileños se sienten latinoamericanos?
2. ¿Porque aún se sostiene la idea de que el inglés es la lengua del futuro y que siempre está delante de la lengua española?
3. La canción “Latinoamérica” en su letra trabaja varios temas que dije respecto al continente latino, hechos históricos ocurridos, y un mensaje de ayuda. ¿Qué comprensión sacaste de la letra, a partir de lo comentado?
4. En la parte final del texto tiene la mención que dentro de 20 años gran parte de los alimentos del mundo estarán en esta región y haciendo una pequeña relación con el siguiente trecho de la canción “Tú no puedes comprar...” ¿qué idea se puede extraer?
5. Ahora, a partir de los expuestos, ¿ti consideras latinoamericano? ¿Por qué?

## **Conclusión**

La enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera ofrece al aprendiente un abanico de posibilidades profesionales y personales, aún por medio de ella es posible trabajar la ideología, conocer su cultura y la cultura de otro. Es de primordial importancia celar por el respecto consigo con los diversos sujetos en la sociedad, para tanto es necesario una educación que ofrezca esta enseñanza, formando ciudadanos actuantes y reflexivos.

Pensando en esto, el proyecto Guamá Bilingüe actúa a más de diez años en la enseñanza del español para jóvenes brasileños en estadio de riesgo social, proporcionando el además de formar estudiantes competentes comunicativamente, sino también en formar sujetos críticos.

Mientras que, es preciso discutir sobre la identidad del pueblo brasileño, deconstruye conceptos y construye nuevos conocimientos, buscando la formación ciudadana de nuestros estudiantes, para que puedan se integrar en el medio y luchar por sus valores y creencias. A saber, la evaluación será hecha averiguando los siguientes criterios: participación, interacción, desarrollo de la competencia comunicativa, de la formación ciudadana y la construcción identitaria.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio.** 2000.

CALLE 13. **Latinoamérica.** Disponible en: <<http://m.letras.mus.br/calle-13/latinoamerica/>> ultimo acceso en 17/09/2017.

CHIAMPI, Irlemar. **O realismo maravilhoso.** Editora: perspectiva, Guarulhos, 1989.

ESCOBAR, A. **Modernidad, Identidad y Política de la Teoría. En Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia.** (P. 195-218) Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

GIL-TORESANO, Manuela. **El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE.** CARABELA, (P. 39-54). Sociedad General de Librería, Madrid, núm. 49, 2000.

GONZALEZ, J. A. **Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina ¿La gallina o el huevo?** Revista Transcultural e

Música, núm. 12, junio de 2008. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/822/82201215.pdf>.

JORNAL BEIRA DO RIO. **Guamá Bilingüe em 10 anos**. Disponible en:  
<[googleweblight.com/?lite\\_url=http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2010/116-edicao-86setembro/1084-guama-bilingue-em10-anos&ei=QV1JUwBr&lc=ptBR&s=1&m=586&host=www.google.com.br&ts=1505668929&sig=ANTY\\_L14RDn1uwUvSlxTTqd\\_dw1n4n3DQ](http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2010/116-edicao-86setembro/1084-guama-bilingue-em10-anos&ei=QV1JUwBr&lc=ptBR&s=1&m=586&host=www.google.com.br&ts=1505668929&sig=ANTY_L14RDn1uwUvSlxTTqd_dw1n4n3DQ)> ultimo acceso en 17/09/2017.

JUAN ARIAS. **¿Se siente Brasil parte de América Latina? Brasil nunca sería lo que es desgarrado de sus raíces continentales**. El País Internacional, 2013. Disponible en:  
<[http://www.google.com.br/amp/s/elpais.com/internacional/2013/05/29/actualidad/1369846333\\_613536.amp.html](http://www.google.com.br/amp/s/elpais.com/internacional/2013/05/29/actualidad/1369846333_613536.amp.html)> ultimo acceso en 18/09/2017.

MATTOS, Andréa, M. A. **Literacidad crítica y enseñanza comunicativa: brechas e intersecciones**. MALE, núm. 5, p. 66-91, 2011. ISSN eletrônico 2011-1177.

MATTOS, Andréa, M. A. VALÉRIO, Kátia, M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTERROSO, Augusto. **El dinosaurio**. Disponible en:  
<<http://ciudadseva.com/texto/el-dinosaurio>> ultimo acceso en 18/09/2017.

PENA, Alexandra. SATIZABAL, Fábian A, H, QUILINDO, VÍCTOR H. **Procesos de construcción identitaria desde la diversidad cultural en contextos escolares**. Popoyán, 2014.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependencia cultural**. 2ª edição, Rio de Janeiro, Rocco: 2000.

SANTOS, Guilherme, S. **O material didático e o ensino de línguas**. In: Letras XII Seminário Internacional em Letras, 2012.

WALSH, Catherine. **Propuestas para el tratamiento de interculturalidad en la educación**. Base de documentos. Lima, Perú, 2000.

## AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM: PROMOVEDO A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS<sup>178</sup>

Delfina Cristina Paizan<sup>179</sup>

**Resumo:** Esta comunicação trata do uso de Ambientes Pessoais de Aprendizagem (PLE – *Personal Learning Environments*) e a formação de professores de língua inglesa como língua estrangeira. A partir de uma perspectiva tecnológica, os PLE podem ser vistos, por exemplo, como um conjunto de ferramentas, serviços e artefatos, de diferentes origens e ambientes, e que são usados no processo formativo do indivíduo (ALMENARA e DIAZ, 2013). A partir de uma perspectiva pedagógica, os PLE podem ser vistos, por exemplo, como uma abordagem para o desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem eletrônica (*e-learning*) (ATTWELL, 2008), ou como um sistema que ajuda tanto os professores quanto os alunos a ganharem mais controle sobre o processo de aprendizagem (ALMENARA e DIAZ, 2013). Sem entrar em grandes debates, os PLE são definidos aqui, de um modo geral, como um ambiente de aprendizagem fluido, constituído de diferentes pessoas, espaços, recursos e ferramentas (incluindo os da Internet), que estão inter-relacionados e que interagem de diferentes formas dependendo das necessidades e estilos de cada indivíduo. Embora alguns trabalhos tenham investigado o uso de PLE por alunos de línguas estrangeiras (ex. PANAGIOTIDIS, 2012; LAAKKONEN, 2011), pouco parece ter sido investigado quanto ao uso de PLE por professores de línguas estrangeiras em formação. Este trabalho tem como objetivos descrever o PLE de um professor de inglês em formação e compartilhar as primeiras impressões acerca do papel do professor formador na organização e no uso dos PLEs pelos professores de língua estrangeira em formação.

**Palavras chave:** Ambientes Pessoais de Aprendizagem, Formação de Professores, Língua Estrangeira

### Introdução

De acordo com Hricko (2017), o termo *Personal Learning Environment* aparece em 2001 quando Oliver e Liber discutiram modelos de aprendizagem entre pares que usavam práticas de aprendizagem contínua customizadas e pessoais. Em 2004 o termo se transforma em uma “palavra-chave” na conferência do CETIC (Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards) e JISC (Joint Information Systems Committee) duas organizações que tem, entre outros, o objetivo de investigar e dar suporte ao desenvolvimento de novas tecnologias educacionais. Nessa conferência aparece um grupo de discussão intitulado “The Personal Learning Environments Session”. Desde então, definir esse termo tem sido uma tarefa que apresenta algum desafio.

---

<sup>178</sup> Trabalho parcialmente realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

<sup>179</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. E-mail: [dpaizan@yahoo.co.uk](mailto:dpaizan@yahoo.co.uk)

A partir de uma perspectiva tecnológica, os PLE podem ser vistos, por exemplo, como um conjunto de ferramentas, serviços e artefatos, de diferentes origens e ambientes, e que são usados no processo formativo do indivíduo (ALMENARA e DIAZ, 2013). A partir de uma perspectiva pedagógica, os PLE podem ser vistos, por exemplo, como uma abordagem para o desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem eletrônica (*e-learning*) (ATTWELL, 2008), ou como um sistema que ajuda tanto os professores quanto os alunos a ganharem mais controle sobre o processo de aprendizagem (ALMENARA e DIAZ, 2013). Já Hricko (2017) afirma que um PLE só pode ser definido se seu objetivo for considerado, ou seja, “o que ele pode fazer pelo aluno” (HRICKO, 2017, p. 237). Sem entrar em grandes debates, os PLE são definidos aqui, de um modo geral, como um ambiente de aprendizagem fluido, concreto ou abstrato, constituído de diferentes pessoas, espaços, recursos e ferramentas (incluindo os da Internet), que estão inter-relacionados e que interagem de diferentes formas dependendo das necessidades e estilos de cada indivíduo.

De acordo com Hricko (2017), uma vez que os PLE atende a necessidades individuais, ele é dinâmico não tendo um único formato e vai mudando assim como as necessidades individuais mudam. Entretanto, de acordo com a autora, os PLE tem algumas características em comum:

- 1) Os PLE possuem um espaço para aprendizagem quer seja formal ou informal.
- 2) Os PLE devem ter ferramentas, recursos, e serviços para funcionarem efetivamente.
- 3) Os PLE devem ter uma forma de comunicação que torna possível a interação do aluno com outros através do processo de aprendizagem.
- 4) Os PLE devem ter uma forma de armazenar as informações, ferramentas, recursos e outros materiais e garantir sua recuperação.

A autora também apresenta alguns desafios de se usar os PLE no contexto educacional. Primeiro, uma vez que cada aluno controla seu PLE, pode ser difícil unificar todos PLE dos alunos em um objetivo de aprendizagem comum. Segundo, os alunos podem ainda não possuir a habilidade de direcionar sua própria aprendizagem e, até mesmo, selecionar os componentes de seu PLE. Por último, muitos cursos de formação de professores tem um espaço isolado definido para discutir a integração da tecnologia na educação e muitas vezes esse espaço oferece apenas uma introdução aos princípios do uso da tecnologia em sala de aula. Assim,

esse espaço não dá conta, por exemplo, da complexidade de se usar os PLE. Entretanto a autora sustenta que, na universidade, os PLE podem ser usados para oferecer ao aluno atividades de aprendizagem diferenciadas; oportunidades externas para expandir seu conhecimento; os alunos podem fazer cursos que a universidade não oferece; os professores podem dar cursos que conectem alunos de diferentes localidades “promovendo resultados de aprendizagem mais globais e uma melhor compreensão de ideias diversas” (HRICKO, 2017, p. 245).

Depois de apresentar possíveis definições, características dos PLE e possíveis uso na universidade, a seguir faremos um breve relato do uso de PLE no ensino de línguas estrangeiras.

### **Os PLE e o ensino de línguas**

Duas experiências de uso de PLE no ensino de línguas serão apresentados aqui. Primeiro, Laakkonen (2011) define PLE como “uma coleção não delimitada de ferramentas das quais os alunos podem escolher com o propósito de organizar sua aprendizagem” (LAAKKONEN, 2011, p. 17) e relata o uso de PLE em cursos de línguas no ensino superior. A autora destaca que o uso de PLE nesse contexto “significa colocar maior ênfase no desenvolvimento de competências e recursos de aprendizagem de alunos individuais, e o desenho de ambientes de aprendizagem nos quais a língua não está separada de seu contexto de uso” (LAAKKONEN, 2011, p.10). O grande potencial no ensino de línguas está em “encorajar a interatividade e promover a criação de comunidades de aprendizagem combinando a aprendizagem formal e informal de um lado e a possibilidade de traçar e transferir a aprendizagem entre cursos, disciplinas, e instituições educacionais do outro” (LAAKKONEN, 2011, p.11). A autora descreve a criação do projeto F-SHAPE (Future Space for Shared and Personal Learning and Working) no Centro de Línguas da Universidade de Jyväskylä na Finlândia. O processo de criação do PLE em cada curso de línguas começa com reuniões e discussões entre os professores envolvidos, recursos, metas e ferramentas são identificadas de forma que os objetivos do curso e sua avaliação, as oportunidades para que os alunos desenvolvam seus PLE e para os professores formas de trabalhar centrada no aluno e na iniciativa do aluno possam ser alcançadas. Em seguida os alunos são encorajados a listar as ferramentas que eles já usam para a aprendizagem de línguas e a identificar o potencial que as tecnologias e aplicativos que eles usam no dia a dia tem para a aprendizagem de

línguas. Essas ferramentas e práticas são avaliadas e integradas ao curso e novas ferramentas e treinamento para usá-las são adicionadas quando necessário. Durante e depois de cada curso as experiências são avaliadas e usadas para melhor atender os objetivos iniciais ou para informar futuros cursos. Por fim a autora apresenta algumas questões que precisam ser consideradas e, entre elas, destacam-se as seguintes:

- nem sempre, os alunos se sentem à vontade em iniciar a e assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem;
- os professores precisam de tempo e suporte pedagógico e tecnológico da instituição na qual eles trabalham;
- as práticas pedagógicas precisam ser revistas para dar conta da aprendizagem informal dentro do contexto educacional formal e suas metas de aprendizagem, padrões de avaliação e práticas centradas no professor;
- e, por fim, com a natureza mutante das tecnologias, há a necessidade de que tanto os alunos quanto os professores saibam lidar com mudanças e descobertas de novas ferramentas que podem ajudar no ensino e na aprendizagem de línguas.

Já Panagiotidis (2011) investigou como professores de línguas estrangeiras podem usar tecnologias da web 2.0 para criar PLE eficientes e fáceis de usar por seus alunos. O autor descreve a avaliação feita de vários serviços gratuitos para a dos PLE. Dessa avaliação, foi escolhido para uso o SymballoEdu<sup>180</sup> e o Netvibes<sup>181</sup>. No desenvolvimento de PLE para a aprendizagem de línguas, uma série de componentes foram considerados relevantes tais como ferramentas e *widgets* (pequenas janelas com acesso rápido a serviços e funcionalidades) voltados para comunicação, redes sociais, criação de conteúdo, repositórios de mídia (ex. vídeos, slides), ferramentas de busca (ex. para vídeo e imagens), ferramentas específicas para a aprendizagem de línguas (ex. tradutores, dicionários, gravador de voz), etc. Os dois serviços usados foram avaliados e algumas conclusões foram feitas e, entre as relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas está o fato de que os PLE podem ajudar o aluno a se aproximarem da língua e de seus falantes nativos de

---

<sup>180</sup> <https://www.symballoedu.com/>

<sup>181</sup> <https://www.netvibes.com/en>



uma forma rápida e em um contexto rico. Entretanto, o autor também alerta para o fato de que tanto alunos e professores podem se sentir mais confortáveis em um ambiente familiar e homogêneo.

Se existem poucos estudos que tratam do uso de PLE no ensino e na aprendizagem de línguas, existem ainda menos estudos que tratam da formação de professores de línguas.

### **Ambientes Pessoais de Aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira**

De acordo com Hanson-Smith (2016), “a distância entre as realidades atuais do uso de computadores em uma escala global - especialmente nos negócios, na economia e (tristemente) nos combates e na política - e a capacidade de professores educar seus alunos *na* e *através* da tecnologia nunca foi tão grande” (HANSON-SMITH, 2016, p.210). Ainda de acordo com a autora, a formação de professores de línguas no que se refere ao uso da tecnologia é relegado a um curso (duas ou três horas semanais), voltado para o uso de tecnologias como por exemplo, o uso de projetores, scanners e quadros interativos (se a escola tiver) e, possivelmente, alguma ferramenta da Internet para criação de *flashcards* e jogos educacionais. Entretanto, ainda falta um exame mais profundo acerca do como e por que tais ferramentas podem ser usadas para atender a objetivos pedagógicos tanto na sala de aula quanto na escola. Reconhecendo estes e outros problemas na formação de professores, a autora coloca o PLE como um exemplo de boas práticas que os professores podem adotar para complementar sua formação e ainda sugere uma lista de sites onde os professores podem encontrar ferramentas e abordagens para tecnologias pedagogicamente apropriadas.

Entretanto, não encontramos muitos estudos que exploram o uso de PLE por professores de língua estrangeira em formação. Uma das poucas publicações encontradas está o estudo de Gallego e Gamiz (2014). Entre os professores em formação investigados está um grupo de professores de línguas. O estudo partiu do conceito de PLE como “um conjunto de ferramentas tecnológicas, selecionadas, integradas e usadas por um indivíduo para acessar novas fontes de conhecimento” (GALLEGO e GAMIZ, 2014). Algumas das perguntas que encaminharam esses autores para a pesquisa foram: Há um tipo de perfil no PLE de professores em

formação no estudo? Quais ferramentas, aplicativos, serviços e websites são mais comuns? Há uma relação entre os componentes dos PLE dos professores em formação e as especializações que eles buscam? Há uma relação entre o número de componentes no PLE dos participantes no início do ano acadêmico e o resultado de suas avaliações no final?

Nesse estudo, os participantes da pesquisa puderam escolher ferramentas, mídias e serviços para dar suporte à sua aprendizagem e usá-las de modo personalizado sem qualquer interferência dos pesquisadores/professores. Os participantes fizeram, em forma de diagrama, uma representação de seus PLE e nesse diagrama eles mostraram todos os componentes que usam em sua aprendizagem diária. Os pesquisadores também consideraram as notas que os participantes receberam em seus cursos em avaliações que eram compostas de atividades práticas e teóricas, elaboração de um projeto sobre boas práticas de uso de tecnologias na educação e um exame final. A partir dos 245 participantes, os pesquisadores identificaram 444 componentes diferentes nos PLE incluindo ferramentas, serviços e aplicativos e desses, 20 foram identificados como os mais usados: redes sociais e aplicativos de comunicação, serviços de busca de informação e ferramentas da própria universidade apareceram com mais frequência.

Para confirmar se havia diferenças entre as áreas de formação dos participantes, os pesquisadores identificaram os 10 componentes mais usados e confirmaram que os PLE dos participantes apresentam componentes específicos: os professores de língua estrangeira em formação, por exemplo, usaram com muita frequência um dicionário online.

Também importante foi a correlação estabelecida no estudo entre o número de componentes nos PLE dos participantes e as notas obtidas no curso: os alunos com maior número de componentes em seus PLE obtiveram notas mais altas. Outros estudos precisam ser feitos para dar suporte a tal correlação.

Por fim, devido à falta de estudos publicados sobre o uso de PLE por professores de línguas em formação, buscamos por estudos que tratam da formação de professores em geral. Um desses estudos nos ajudou a iniciar nossa própria pesquisa acerca do tema e é descrito a seguir.

## **Os PLE e a Formação de Professores de LE: primeiras impressões**

O interesse pelo uso de PLE por professores de LE em formação surgiu da tarefa de acompanhar os oito alunos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), Subprojeto Letras-Ingês da Unioeste, Foz do Iguaçu, coordenado por mim no período de março de 2014 a agosto de 2016. Dentro desse grupo de alunos, um deles chamava a atenção pela autonomia. Para Benson e Lor (1998), a autonomia esta relacionada ao controle que os alunos exercem sobre sua própria aprendizagem. No caso de aprendizes de língua, a autonomia está relacionada à responsabilidade pelo conteúdo a ser aprendido, pelo controle do tempo, frequência, ritmo, contexto e métodos de aprendizagem, e uma consciência crítica dos propósitos e objetivos” (BENSON E LOR, 1998, p.8). Em se tratando da formação de professores de línguas, esse aluno em questão mostrava autonomia ao iniciar discussões, ao propor atividades docentes, ao resolver problemas, ao usar diferentes recursos tecnológicos para dar conta das variadas ações previstas no subprojeto como, por exemplo, o auxílio ao professor, o planejamento e condução de aula, a produção de material didático e a pesquisa e apresentação em eventos.

A observação desse aluno mostrou que ele tinha sua própria ‘rede’ de aprendizagem e que ela era, de certo modo, bem mais rica do que dos outros alunos e que se estendia muito além da formação oferecida pelo curso de Letras. A busca por uma forma de investigar mais essa ‘rede’ é que iniciou o interesse pela pesquisa sobre os PLE. Na busca por estudos que fossem além de definição e caracterização dos PLE, a pesquisa de Fonseca (2011) foi bastante esclarecedor acerca do uso efetivo dos PLE sendo usados por professores universitários na Colômbia.

Fonseca (2011) descreve workshops chamados de EduCamp que tinham o objetivo de explorar oportunidades e cenários alternativos para ajudar professores universitários a descobrir novas formas de usar as TIC em sua prática docente. O primeiro workshop teve os seguintes passos:

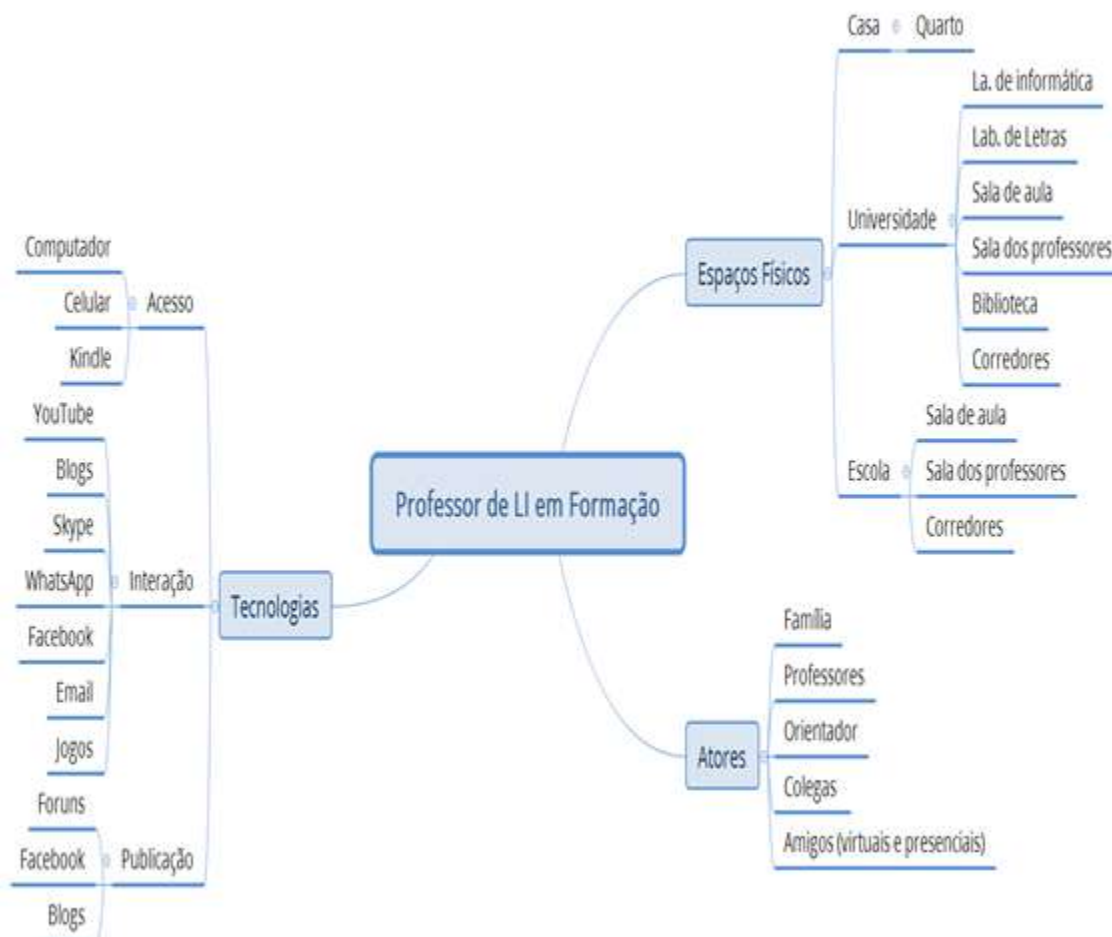
- Uma folha listando vários softwares foi distribuída para os professores participantes. Esses softwares tinham uma breve descrição e várias categorias como, por exemplo, softwares de publicação e compartilhamento de imagens, sons, vídeos e documentos, e blogs, wikis, e redes sociais. Essa lista não era fechada, mas apenas um ponto de partida e os professores participantes podiam acrescentar outras ferramentas que eles já usavam e não estavam na lista.

- As possíveis dificuldades tecnológicas encontradas pelos professores participantes eram identificadas e atendidas.
- Uma visão geral dos PLE era oferecido, incluindo sua possível utilidade e sua caracterização.
- Os professores participantes usavam a lista dos vários softwares e algumas perguntas previamente elaboradas para caracterizarem seus PLE:
  - 1) Quais são os espaços físicos em que aprendo?
  - 2) Quem são as pessoas com quem aprendo? De quem aprendo?
  - 3) Quais os meios (texto, áudio, vídeo) que utilizo para acessar informações relevantes para minha aprendizagem?
  - 4) Quais ferramentas tecnológicas eu uso para acessar informações relevantes para minha aprendizagem?
  - 5) Quais ferramentas tecnológicas eu uso para publicar informações relevantes para minha aprendizagem?
  - 6) Quais ferramentas tecnológicas eu uso para interagir com outros atores relevantes para minha aprendizagem?

Outros workshops se seguiram para expandir ou enriquecer os PLE caracterizados nesse primeiro momento. O autor destaca o fato de que os professores participantes refletiram sobre o ambiente no qual eles aprendem e que eles aprendem tanto em ambientes formais como informais; foram identificadas tendências de consumo de informação que eles até então não estavam cientes e oportunidades para crescimento baseados em necessidades pessoais. Ainda, a partir das ferramentas disponíveis, os professores participantes selecionaram o que eles achavam relevante para sua aprendizagem, passaram a identificar interesses comuns, a se ajudar e, assim, o controle sobre esse processo passou a ser deles. E também muito importante, a expansão do PLE deu suporte aos participantes na discussão de como as ferramentas exploradas poderiam ser usadas em sua prática profissional.

O estudo de Fonseca (2011) e, principalmente, as perguntas detalhadas acima serviram como ponto de partida para investigar a 'rede' de aprendizagem do aluno do PIBID já mencionado acima. Assim, esse aluno foi convidado para uma conversa com a pesquisadora e o objetivo foi esclarecido: identificar os diferentes espaços físicos em que a aprendizagem ocorre, os diferentes atores envolvidos, os

diferentes meios e as tecnologias usadas para acesso à informação, publicação e interação. O resultado pode ser visualizado no PLE abaixo:



**Figura 1: PLE de um professor de língua estrangeira (LE) em formação**

A primeira pergunta tratava dos espaços físicos em que o aluno aprendia e identificamos que sua aprendizagem acontecia em diferentes locais na universidade que podemos chamar de 'formais': sala de aula, biblioteca, laboratório de Letras onde as reuniões do PIBID aconteciam, laboratório de informática e, também, em locais muitas vezes não considerados: a sala dos professores e nos corredores em contato com colegas e professores. Essa era uma característica importante do aluno: aproveitar os diferentes espaços e oportunidades para interagir com os diferentes atores presentes no contexto universitário. Esse aluno também revelou que seu quarto era um importante local de aprendizagem uma vez que era lá que organizava seus estudos.

A segunda pergunta tratava das pessoas com quem aprendia. Os professores, orientadores e colegas da universidade foi sua primeira resposta, mas o aluno adicionou que tinha uma rede de amigos virtuais, até formados em outras áreas, que o ajudavam e que ele podia ajudar em seus estudos e interesses. O aluno também acrescentou que tinha a oportunidade de discutir questões de sua formação com sua família.

A terceira pergunta tratava dos meios (texto, áudio, vídeo) que usava para acessar informações relevantes para sua aprendizagem. O aluno citou diferentes publicações técnicas como o meio principal para acessar formação. Os outros citados foram vídeos publicados em uma plataforma digital (*YouTube*) e mencionou, também, um meio informal de aprendizagem: os jogos que jogava pela internet, uma vez que encontrava pessoas com seus mesmos interesses profissionais.

A última pergunta tratava das ferramentas tecnológicas que usava para acessar e publicar informações relevantes e para interagir com outros atores relevantes para sua aprendizagem. Quanto às ferramentas usadas para acessar informações, o aluno citou o uso de computadores, celular e um leitor de livros digitais. As ferramentas citadas para a publicação de informações foram o *Facebook*, fóruns de discussão, sites de eventos científicos, e plataformas de jogos. Por fim o aluno afirmou usar diferentes ferramentas para interagir com outros atores que são: *email*, *Facebook*, *WhatsApp* (programa de troca de mensagens), *Skype* (programa de comunicação por voz e vídeo), *Youtube* (site de compartilhamento de vídeos), plataformas de jogos e blogs destacando, aqui, o blog do PIBID, subprojeto Letras- Inglês.

O estudo feito até então mostra que o PLE usado por esse professor em formação está de acordo com as características do PLE apontadas acima, ou seja, é um espaço de aprendizagem formal e informal, tem ferramentas, recursos, e serviços, tem uma forma de comunicação que torna possível a interação do aluno com outros através do processo de aprendizagem. O que não foi investigado é se o professor em formação tem uma forma de armazenar as informações, ferramentas, recursos e outros materiais e garantir sua recuperação.

### **Algumas considerações**

Este artigo trata de ambientes pessoais de aprendizagem (*PLE – Personal Learning Environments*) buscando definições, características e usos na área de formação de professores de línguas.

A investigação descrita aqui mostra que a aprendizagem e a formação de professores de línguas podem acontecer de maneira muito diversa daquelas às quais nós, professores formadores estamos acostumados. O próximo passo dessa investigação é focar no uso das tecnologias nos PLE dos professores de língua em formação já com as seguintes perguntas sendo feitas: existe alguma relação entre o uso do PLE e a autonomia identificada no sujeito observado? como podemos motivar nossos alunos a refletirem sobre e a expandirem seus PLE? quais as implicações dos PLE nos cursos de formação de professores?

### Referência Bibliográfica

- ALMENARA, J.C.; DIAS, V.M. ICT training of university teachers in a Personal Learning Environment: Project DIPRO 2.0. **New Approaches in Educational Research**, v. 1, n. 1, p. 2-6, 2013.
- ATTWELL, G. **Social software, personal learning environments and the future of teaching and learning**, 2008.
- Disponível em: <http://d.scribd.com/docs/xos1cck6tadkq44z2z4.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.
- BENSON, P.; LOR, W. **Making Sense of Autonomous Language Learning. Conceptions of Learning and Readiness for Autonomy**. English Centre Monograph, n. 2, The University of Hong Kong, 1998.
- FONSECA, D. E. L. EduCamp Colômbia: social networked learning for teacher training. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 12, n. 3, p. 1-9, 2011.
- GALLEGO, M.J.; GAMIZ, V.M. Personal Learning Environment (PLE) in the Academic Achievement of University Students. **Australian Educational Computing**, v. 29, n. 2, 2014.
- HANSON-SMITH, E. Teacher Education and Technology. In: FARR, F.; MURRAY, L (Org.) **The Routledge Handbook of Language Learning and Technology**. New York: Routledge, 2016. p.210-222.
- HRICKO, M. Personal Learning Environments. In: KIDD, T.; MORRIS Jr., L.R. (Org.) **The Handbook of Research on Instructional Systems and Educational Technology**. Hershey, PA, USA: IGI Global. 2017. p. 236-248.
- LAACKONEN, I. Personal Learning Environment in Higher Education Language Courses: an informal and learner-centred approach. In: THOUËSMY, S.;
- PANAGIOTIDIS, P. Personal Learning Environments for Language Learning. **Social Technologies**, v. 2, n. 2, p. 420-440, 2012.

## CALL - COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING E OS PAPÉIS DO PROFESSOR E DO ALUNO NESTE CONTEXTO

Etiene Caroline Farias de Mello<sup>182</sup>

Delfina Cristina Paizan<sup>183</sup>

Clodis Boscaroli<sup>184</sup>

**RESUMO:** A inserção da tecnologia no âmbito educacional trouxe desafios aos professores, haja vista que inovações tecnológicas que podem ser utilizadas para fins pedagógicos emergem a todo instante, exigindo-lhes a apropriação para o uso. Entretanto, esse protagonismo não foi sempre do professor ou até mesmo do aluno, uma vez que a tecnologia ocupava esse espaço dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma breve perspectiva histórica do uso de tecnologias no ensino de línguas dentro da teoria do CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Para isso, exploramos as suas fases como propostas por Warschauer (1996): a behaviorista, a comunicativa e a integrativa. Essas fases serão contrapostas por Bax (2003) e Garrett (2009) e o foco aqui proposto não estará tanto na tecnologia e, sim, no papel que os professores e os alunos de línguas têm tido nessas fases. Para Healey (2016) o papel do professor evoluiu daquele responsável por “ligar a máquina” para o de “criador/avaliador” e do aluno daquele que apenas “responde” para também “criador” do seu contexto de aprendizagem. Por se tratar de uma área relativamente nova ainda, o CALL é um campo que ainda tem muito a ser explorado. Sua abrangência interdisciplinar e a rapidez com que as tecnologias evoluem tornam essa área bastante complexa e de grande valia para ser estudada devido a sua contribuição histórica, teórica e prática. Por meio deste estudo espera-se mostrar como o passado pode auxiliar a construir novos conhecimentos, modificando o que não deu certo e aproveitando os casos de sucesso para melhorar e propor novos papéis e propostas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas. CALL. Papel do professor e do aluno.

### Introdução

O ensino de línguas, seja segunda, estrangeira ou adicional, tem sofrido grandes transformações a partir de novos estudos relacionados a diferentes formas de ensinar e aprender e, como não poderia deixar de ser, com o surgimento de novas tecnologias. Nesse campo, evoluímos de *mainframes* primitivos para

---

<sup>182</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino – (PPGE) – Nível Mestrado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: eti\_mello@hotmail.com.

<sup>183</sup> Doutora em Educação e Tecnologia pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres e Coordenadora e Docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: dpaizan@yahoo.co.uk.

<sup>184</sup> Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo e Docente e Orientador do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino – (PPGE) – Nível Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: boscaroli@gmail.com.



avançados microcomputadores multimídia e *smartphones* em rede conectados à Internet. Já quanto ao ensino e aprendizagem de línguas, fomos de exercícios estruturais de repetição focando em gramática e vocabulário, para também programas interativos de compreensão e produção escrita e oral e o acesso a diferentes culturas. (DAVIES, OTTO e RÜSCHOFF, 2013).

Entretanto, muitas das teorias ou até mesmo algumas das tecnologias passadas ainda são aplicadas em sala de aula, visto que o surgimento de uma nova tecnologia ou de um novo método ou abordagem, não implica na exclusão da outra já existente (WARSCHAUER, 1996). Por isso, percebe-se a necessidade de conhecer essa evolução no ensino de línguas e como a tecnologia vem dando suporte a essa prática e, assim, pensar em propostas pedagógicas melhores para o futuro.

Essa evolução, tanto tecnológica quanto pedagógica, trouxe novos formatos e perspectivas de ensino e de aprendizagem, redefinindo não só a concepção de como ensinar ou aprender uma língua, mas também dos papéis desempenhados pelo professor e aluno. A tecnologia teve seu papel de destaque durante um bom tempo da história, deixando o professor e aluno em segundo plano, mas na medida em que o ensino de línguas e a própria tecnologia foi evoluindo, espaços foram conquistados e professor e aluno ganharam evidência no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o presente artigo apresenta uma breve perspectiva histórica do uso de tecnologias no ensino de línguas dentro da teoria do CALL - *Computer Assisted Language Learning*, na qual pretende-se explorar os papéis do professor e aluno percorrendo o passado, compreendendo o presente, para então, pensar no futuro do ensino de línguas e no uso da tecnologia dentro desse contexto. Para isso, faremos uma revisão bibliográfica tomando como base as fases do CALL propostas por Warschauer (1996), Bax (2003) e Garrett (2009) e buscamos em Healey (2016) o ponto de partida para entender os papéis do professor e aluno de línguas em cada fase.

Este artigo segue assim organizado: a primeira parte trata do contexto histórico, teórico e prático do CALL, seguido pelos papéis do professor e aluno dentro das duas diferentes fases de desenvolvimento. Por fim, algumas considerações são feitas acerca do tema proposto.

## Contexto CALL

A área de pesquisa chamada de CALL tem quase 60 anos de existência e trata de um “campo que cobre a procura por, e o estudo de aplicações do computador no ensino e aprendizagem de línguas” (LEVY, 1997, p. 1, tradução nossa). Mesmo se tratando de um acrônimo que leva no nome apenas o computador, é uma teoria que abrange diferentes tecnologias, pode-se dizer que é uma nomenclatura inclusiva e não exclusiva e o foco está na tecnologia e no ensino e aprendizado de línguas (LEVY E HUBBARD, 2005), por isso optou-se por utilizar este termo para tratar da relação da tecnologia e o ensino de línguas.

CALL é uma área de estudo por natureza considerada interdisciplinar, pois engloba diversas disciplinas, como pode-se observar na Figura 1.

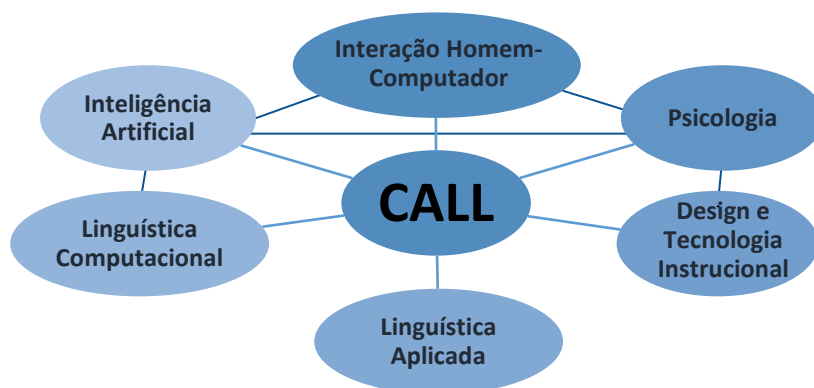


Figura 1- CALL e as disciplinas relacionadas (LEVY, 1997, p. 72).

A rapidez com que surgem as tecnologias, faz com que essa área de estudos esteja sempre se inovando o que gera um paradoxo pois, ao mesmo tempo que é uma teoria dinâmica e flexível, acaba também se tornando um tanto instável e complexa com a constante renovação de suas aplicações.

Essa complexidade da alteridade no campo do CALL sempre provocou grandes tensões: quando surge uma nova tecnologia, ela é recebida com desconfiança e até rejeição. Entretanto, aos poucos, a tecnologia começa a ser usada e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2010) ou passa a ser “normalizada” (BAX, 2003) tornando-se invisível e incorporada naturalmente no âmbito educacional.

Para melhor compreender como ocorreu esse processo de inserção da tecnologia no ensino de línguas há que fazer uma retrospectiva na história do CALL,

relembrando os marco das tecnologias, bem como das teorias de ensino e aprendizagem de línguas, que foram surgindo e revolucionando a área.

## **As diferentes fases do CALL**

### *CALL Behaviorista*

O uso de computadores para o ensino de línguas dentro de uma perspectiva behaviorista, ou mais tarde denominada como CALL Estrutural (WARSCHAUER e KERN, 2000), foi implementada nos anos de 1960 e 1970. Nesta fase os programas de computador e as atividades eram influenciados por teorias comportamentais de aprendizado que focavam a relação estímulo – resposta – reforço, elementos essencialmente behavioristas:

Acreditava-se que, assim como as crianças imitam e repetem os sons da língua materna, recebendo reforço positivo, e continuam a produzir elocuições até formarem “hábitos” de uso correto da língua, imitação e prática deveriam ser fundamentais para o aprendizado de uma língua. (MOREIRA, 2003, p. 282)

Com base nessa teoria, surge o Método Audiolingual com o foco mais na compreensão e produção oral<sup>185</sup>. A língua, aqui, é concebida como um sistema de regras a serem trabalhadas, principalmente, através de memorização e repetição de frases e diálogos (Stern, 1988).

Bax (2003), entretanto, classifica este período como CALL Restrito, devido à diferentes fatores: à própria teoria behaviorista de aprendizagem, à tecnologia disponível na época, ao papel do professor, ao *feedback* dado aos alunos e “outras dimensões que eram todas relativamente “restritas” mas nem todas “behavioristas” (BAX, 2003, p. 20, tradução nossa).

Já Garrett (2009) categoriza esta fase como CALL Tutorial uma vez que os *softwares* eram baseados em tutoriais e que, em sua grande maioria, eram exercícios ou jogos simples de gramática, vocabulário e repetição.

Com a introdução dos laboratórios de línguas, várias escolas e universidades investiram em equipamentos caros visando a agilidade e qualidade do aprendizado

---

<sup>185</sup> Lembrando que, até então, o ensino de línguas tinha como orientação o Método da Gramática e Tradução, criticado pela ênfase na compreensão e produção escrita e não na compreensão e produção oral.

de línguas (MARTINS E MOREIRA, 2012). Surgem os projetos para promover instrução interativa individualizada para um grande número de alunos e a possibilidade de comunicação entre os usuários.

Destaca-se nessa época projetos desenvolvidos para computadores *mainframe* como o PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) que surgiu como um sistema de computação pioneiro em conceitos como fóruns *online*, emissão de mensagens, testes *online*, e-mail, salas de bate-papo, símbolos (como ©, £, ≠, ♥, √), comunicação instantânea (*Messenger*), compartilhamento remoto de tela e jogos compartilhados online (RAPAPORT, 2012) e o projeto TICCIT (*Time-shared Interactive Computer Controlled Information Television*) que tinha o objetivo de desenvolver materiais de instrução de Inglês e matemática combinando computador e televisão. (DAVIES, OTTO e RÜSCHOFF, 2013). Ambos adotavam uma perspectiva estrutural da língua, com vários exercícios gramaticais e de vocabulário focados na precisão e atividades um tanto mecânicas e repetitivas.

Contudo, Garrett (2009) afirma que CALL Tutorial não focava apenas na gramática, exercícios como ditado, de pronúncia, atividades de áudio, leitura e escrita, também estão presentes, porém Warschauer e Kern (2000) enfatizam que “a fala, a leitura e a escrita era para alcançar um produto linguístico, não um processo cognitivo ou social” (p. 3, tradução nossa), voltado a uma perspectiva mecanicista.

O computador nesta fase tem grande destaque “uma vez que a máquina não se cansa de repetir a mesma prática até que o aluno acerte a resposta (...) apresentando as mesmas explicações incansavelmente” (MOREIRA, 2003, p. 282). O papel do computador é de tutor do aluno, em que o aprendiz pratica os exercícios de repetição e o computador fornece o *feedback* apropriado, assumindo o papel de juiz, no qual é programado para tomar a decisão e analisar o certo ou errado e imediatamente disponibilizar o resultado para o aluno (LEVY, 1997).

Como tutor, o computador assume implicitamente como um “substituto do professor” colocando o papel deste em segundo plano. Com bases behavioristas esta visão propõe o uso da tecnologia para melhorias nas condições de aprendizagem e sugere que a qualidade da experiência de aprendizagem criada pelo professor é inferior à do computador (LEVY, 1997). Daí surge a ideia de que a máquina poderia substituir o professor e que ela por si só daria conta de promover uma aprendizagem eficaz.

Entretanto, antes da chegada dos computadores, os professores exerciam uma participação mais ativa, pois no audiolingualismo, os professores eram o centro do processo da aprendizagem, servindo de modelo para os alunos. Paiva (2005, p.5) compara esta atuação do professor com a de um “maestro que decidia sobre a dinâmicas das repetições: ora a turma inteira, ora a metade da turma, uma fila de alunos, um aluno individual, etc.”. Ainda sim o professor neste contexto tinha sua prática pedagógica restrita, pois deveria seguir de forma passiva os princípios repassados por especialistas e reproduzir os modelos impostos para os alunos (PERINI, 2012).

Sendo assim, definir o papel do professor neste contexto é percebê-lo como um agente passivo e por trás da cena, sendo apenas o “*Responsável por ligar a máquina*” (HEALEY, 2016), ou também o “*Monitor*”, pois sua função fica restrita apenas ao “monitoramento e aos *feedbacks* restritos a respostas fechadas” (Bax, 2003, p. 20, tradução nossa).

Já os alunos que passavam horas fazendo repetições, tinham um papel de “*Receptores*” ou “*Respondentes*”, ou seja, de forma passiva recebiam o conhecimento programado do computador e de forma mecânica respondia e repetia todos os comandos dados - pelo professor ou pelo computador - “especialmente quando as aulas eram oferecidas em uma sequência fixa ao invés de permitir que os alunos escolhessem o que eles estudariam” (HEALEY, 2016, p. 14, tradução nossa).

Mesmo com suas inconsistências, esta fase serviu para mostrar como os computadores poderiam ser incorporados no ensino de línguas, auxiliou na elaboração de materiais, na construção de exercícios com foco na estrutura gramatical, de prática e repetição, que ainda hoje são utilizados se adequando à tecnologia disponível nos dias atuais.

A seguir veremos, como a tecnologia evolui e se torna mais sutil e, juntamente com ela, o professor e o aluno ganham espaço e seus papéis se redefinem.

### *CALL Comunicativa*

A Abordagem Comunicativa se tornou proeminente nos anos de 1970 e 1980, quando houve rejeição à abordagem vista hoje como tradicional e que era levada para a sala de aula pelo uso dos métodos da Gramática e Tradução e Audiolingual.

A maior crítica estava no fato de que esses métodos não promoviam a comunicação autêntica (WARSCHAUER, 1996). Na Abordagem Comunicativa, a língua é concebida como um sistema para expressão de significados, o ensino contextualizado passa a ser premissa básica e a memorização de diálogos baseados em estruturas da língua perde sua importância (MOREIRA, 2003, P. 286).

Nesse contexto e com o desenvolvimento da tecnologia computacional surge, então, a segunda fase do CALL denominada por Warschauer como CALL Comunicativo.

Ao comparar com a fase anterior, Bax afirma que essa é menos restrita devido os *feedbacks* dado aos alunos, os tipos de *softwares* utilizados e o papel do professor serem todos em suas dimensões mais abertos (BAX, 2003). Assim, o autor prefere usar o termo CALL Aberto para descrever esse período do ensino de línguas mediado por computador.

Para Garrett (2009) esta fase é identificada como Envolvimento Autêntico com os Materiais (*Authentic Materials Engagement*), pois começa a se ter maior acesso a materiais autênticos, ou seja, aqueles produzidos por falantes nativos da língua e não criados para atender a objetivos pedagógicos.

Nessa abordagem nota-se uma preocupação maior com a competência comunicativa ou seja, com o saber usar a língua, e com a interação do aluno com contextos reais da língua-alvo, no qual o significado sobrepõe as estruturas. Por outro lado, o uso do computador começa a expandir e há um *boom* no ensino de línguas mediado por computadores com o surgimento dos primeiros Microcomputadores. Surgem, também, diversos *softwares* para o ensino de línguas que foram desenvolvidos com o foco no uso da língua e não nas repetições e, muito relevante, além de um papel mais ativo do professor e do aluno, a máquina não estava mais no comando (HEALEY, 2016).

Contudo, esses *softwares* ainda mantinham o computador como o "conhecedor da resposta correta" seguindo o modelo de tutor. Em contrapartida, dentro dessa perspectiva, "o processo de encontrar a resposta certa envolve uma quantidade razoável de escolha, controle e interação do aluno" (WARSCHAUER, 1996, tradução nossa). Podemos perceber que, mesmo de forma sutil, o computador vai perdendo o espaço e dando lugar para que professores e alunos tenham mais controle sobre processo de ensino e aprendizagem.

Outros dois papéis atribuídos para o computador nesta fase comunicativa do CALL foram de “*Estímulo*” e de “*Ferramenta*”, em que o primeiro não tinha o intuito de obter a resposta correta, mas estimular a discussão, a escrita e o pensamento crítico, já o segundo não queria que o aluno apenas fornecesse um produto linguístico, mas que ele usasse e compreendesse a língua (WARSCHAUER, 1996).

Em oposição, Bax (2003, p. 17, tradução nossa) afirma que, embora essas descrições fossem úteis, o computador como estímulo não é uma característica inerente ao CALL e que poderia ser alcançado por outros meios, sem um computador. Quanto ao computador como ferramenta, estas características não eram algo particular da Abordagem Comunicativa, pois o computador era utilizado para manipular ou analisar a língua, não para se comunicar nele. Assim, nenhuma dessas proposições comprovam que esta fase é comunicativa.

No fim dos anos 70, o sistema PLATO começa a envolver os professores de línguas no desenvolvimento de seus materiais e, então, eles passam a assumir o papel de “*Designer*” e “*Criador*” dos programas de ensino de línguas (HEALEY, 2016). Entretanto, sua atuação ainda acontecia de forma bem simples e básica: eles tinham que promover um ambiente favorável de aprendizagem dentro dos laboratórios de computador para garantir a cultura educacional neste âmbito. Segundo Bax (2003) o papel ainda se mantém como monitor, porém com atitudes mais abertas e, também como facilitador da aprendizagem.

Em busca de maior protagonismo, os professores passaram a desenvolver suas habilidades em programação e, geralmente, optavam por aprender linguagem de programação como BASIC para desenvolver os materiais. Outros criavam materiais de CALL através de programas de autoria como o *Storyboard*<sup>186</sup>, neste contexto os professores de línguas não estavam somente atuando como designer de materiais do CALL, mas também os utilizando efetivamente com os alunos (LEVY, 1997).

Já os alunos começam a demonstrar uma atitude positiva com relação ao CALL, pois começam a ter um pouco mais de controle dos conteúdos e liberdade para fazer as escolhas com relação ao uso da informação e das ferramentas disponibilizadas pelo computador. Assim, o aluno passa a assumir não só o papel de “*Respondente*”, mas também de “*Usuário da informação*” (HEALEY, 2016).

---

<sup>186</sup>*Storyboard* é um programa de reconstrução de texto em que o objetivo é reconstruir o texto, palavra por palavra, usando pistas textuais como o título e material de introdutório. (LEVY, 1997, p. 24, tradução nossa)

Esta fase é marcada por novas perspectivas para o uso do computador e, principalmente, pela evolução do CALL no âmbito educacional. Na fase seguinte, há uma revolução tanto na área tecnológica, quanto na pedagógica com a introdução da internet e dos computadores multimídia.

### *CALL Integrativa*

No início dos anos 90 as bases teóricas da Abordagem Comunicativa começam a ser questionadas e revistas. O ensino de línguas passa a considerar os aspectos sociais do uso da língua ou seja, a aprendizagem da língua acontece na interação com o outro. Já o ensino de línguas mediado por computador começa a fazer uso de dois desenvolvimentos tecnológicos importantes da época: o computador multimídia e a internet (WARSCHAUER, 1996).

A comunicação mediada pelo computador (CMC) possibilitou a interação com falantes da língua a qualquer hora e em qualquer lugar, tanto de forma síncrona quanto assíncrona, sendo possível compartilhar não só mensagens, como também publicar textos e material multimídia, facilitando a colaboração de produção de textos (WARSCHAUER, 1996).

Bax (2003), entretanto, prefere utilizar o termo CALL Integrado, visto como uma concepção de ensino a ser alcançada já que, para o autor, ainda nos encontramos no CALL Aberto. Ao atingir esta terceira fase, segundo o autor, a tecnologia estará “normalizada”, ou seja, invisível e integrada na sala de aula, nas instituições e na prática do professor.

Por sua vez, Garret (2009) postula esta fase como Uso da tecnologia para comunicação (*Communication Uses of Technology*), justamente por este período ter um aumento no consumo das tecnologias de comunicação e pela influência das teorias de aquisição de segunda língua estarem com o foco na sociolinguística, análise de discurso e na pragmática.

Independente, este período foi marcado fortemente pela inserção da tecnologia multimídia e pela internet, que trouxeram avanços significativos para o ensino de línguas, proporcionou a aprendizagem através de uma variedade de mídias - textos, gráficos, som, animação e vídeo - conectadas ou a hipermídia dando suporte à compreensão e produção oral e escrita, mais controle e autonomia para o aluno e, por fim, a facilidade de manter o foco principal no uso da língua sem



sacrificar os focos secundários que seriam na sua estrutura ou nas estratégias de aprendizagem (WARSCHAUER, 1996).

O computador se tornou uma ferramenta de mediação para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno, criou um ambiente de comunicação mais autêntico, permitindo que professores e alunos tivessem ainda mais controle e autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o papel do professor se redefine como um “*Criador*” e “*Avaliador*”. Com a evolução dos programas de autoria que tornou fácil desenvolver atividades multimídia, os professores podem “criar sites, grupos de discussão, listas de correspondência, fornecer material digital atualizado de acordo com as necessidades do aluno” (HEALEY, 2016, p. 17, tradução nossa), já na concepção de Bax (2003) o professor assume o papel de “*Gerenciador-facilitador*” da aprendizagem, pois a tecnologia se encontra “normalizada” e integrada ao currículo, assim, o professor deve adaptar a tecnologia às necessidades e ao contexto do aluno.

O aluno, por sua vez, se torna também o “*Criador*”: com um papel mais ativo, ele está no controle de sua aprendizagem, pode escolher o seu ritmo, se tornando mais autônomo nas escolhas das técnicas e das habilidades linguísticas que quer adquirir (HEALEY, 2016), cria e compartilha materiais multimídia e informação, tornando o ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo.

Esta fase foi marcada pela evolução tecnológica com a inserção da internet e dos computadores multimídias, trazendo novas perspectivas e práticas pedagógicas inovadoras e mais interativas. Aqui, professor e aluno conquistam novos espaços e se tornam mais ativos no processo de ensinar e aprender.

## **Considerações Finais**

Através desse percurso histórico, pode-se compreender que, desde seu surgimento, o CALL tem sido influenciado por várias teorias e abordagens de aprendizagem e por várias tecnologias. E com as mudanças sofridas pelo CALL, os papéis do professor e do aluno também mudam ou se ressignificam.

Em suma podemos observar no Quadro 1 abaixo, que houve uma evolução nos papéis assumidos tanto pelo professor quanto pelo aluno. No CALL Behaviorista o professor e aluno não tinham o domínio daquilo que iriam fazer com o computador, quem comandava era a máquina. No CALL Comunicativo, de forma tênue, ambos

adquirem um pouco mais de autonomia: o professor passa a desenvolver programas de autoria e o aluno a escolher as ferramentas e de como utilizar a informação. Por fim, no CALL Integrativo o computador passa a desempenhar um papel de apoio ao trabalho do professor e de ferramenta para a aprendizagem do aluno, em que ambos gerenciam o processo de ensinar e aprender.

Quadro 1 - Papéis do computador, professor e aluno nas três fases do CALL - baseado nas concepções de Bax (2003) e Healey (2016).

	<b>CALL Behaviorista</b>	<b>CALL Comunicativa</b>	<b>CALL Integrativa</b>
<b>Computador</b>	Tutor	Ferramenta/ Estímulo	Recurso/ Ferramenta de mediação
<b>Professor</b>	Monitor (responsável por ligar a máquina)	Designer/ Monitor facilitador	Criador / Avaliador / Gerenciador- facilitador
<b>Aluno</b>	Respondente/ Receptor	Respondente/ Usuário da informação	Criador

Os papéis continuam se modificando, visto que o mundo está em constante evolução, pois sempre surgirão novas abordagens, métodos e tecnologias, enfim, novos contextos, novas posturas e novos papéis. Para que a tecnologia esteja totalmente integrada e “normalizada” no âmbito educacional e na prática do professor (BAX, 2003) é necessário superar diversas barreiras e romper com alguns paradigmas. Enquanto isso, continuamos na busca de práticas inovadoras com a mediação tecnológica, sem deixar de olhar para trás e aprender com a história.

## Referências

BAX, S. CALL—past, present and future. *System*. v. 31. V.1. p. 13–28, 2003.

DAVIES, G. OTTO, S. E. K e RÜSCHOFF, B. Historical perspectives on CALL. In capítulo 2: THOMAS, M, REINDERS, H. e WARSCHAUER, M. (Org.) *Contemporary computer-assisted language learning*. USA: Bloomsbury Publishing Plc – 1ª ed., 2013.

GARRETT, N. *Computer-assisted language learning trends and issues revisited* integrating innovation. *The Modern Language Journal*, v.93, p.719-740, 2009.

Disponível em:

<[http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,901,Computer-assisted\\_garrett\\_2009.pdf](http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,901,Computer-assisted_garrett_2009.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2017.

HEALEY, D. Language learning and technology: Past, present and future. In Parte I: FARR, F. e MURRAY, L (Org.). *The Routledge Handbook of language learning and technology*. New York: Routledge, 2016. p. 9-23.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEVY, M. 1997. *Computer-Assisted Language Learning: context and conceptualization*. Oxford, Clarendon Press, 298 p.

LEVY, M.; HUBBARD, P. *Why call CALL "CALL"?* *Computer Assisted Language Learning*, 2005, 18(3):143-149. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09588220500208884>>. Acesso: 17 Ago. 2017.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAIVA. V. L. M. O. *A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: Convergências e tensões*. 2010. Disponível em: <[www.veramenezes.com/endipe.pdf](http://www.veramenezes.com/endipe.pdf)>. Acesso em 29 Ago. 2017. .

MARTINS, C. B. M. J e MOREIRA, H. *O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência*. *Revista Unisinos: Calidoscópico*. Vol. 10, n. 3, p. 247-255, set/dez 2012. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/CALICO\\_e\\_EROCALL\\_2000/calidoscopio/article/download/3254/1280](http://revistas.unisinos.br/index.php/CALICO_e_EROCALL_2000/calidoscopio/article/download/3254/1280)>. Acesso em 10 Ago. 2017.

MOREIRA, F H. S. *Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas*. *Revista Letras*, Curitiba, n. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003. Editora UFPR.

PERINE, C. M. Reflexões Acerca dos Traços Estruturalistas no Ensino de Línguas Estrangeiras. REVELLI – *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, n. 2, v. 4, p. 102-122, Outubro de 2012. Disponível em: <[www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/3024/1937](http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/3024/1937)> Acesso em: 12 set. 2012.

RAPAPORT, R. *Comunicação e tecnologia no ensino de línguas*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Learning**. Oxford: OUP, 1988.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International, 1996. P. 3-20. Disponível em: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>> Acesso em 10 set 2017.

WARSCHAUER, M. e KERN, R. Theory and practice of network-based language teaching. In: Warschauer, M. e Kern, R. (Org.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press, 2000.

## **BREVE REVISÃO SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DO SURDO NO BRASIL: O ENCONTRO COM A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL. PARA ONDE IR?**

Raquel Franco Santos<sup>187</sup>

José Mario De Martino<sup>188</sup>

Ivani Rodrigues Silva<sup>189</sup>

Pesquisas sobre a surdos no Brasil mostram que, em relação a ensino de línguas, o foco tem sido na língua de sinais e na oralização, com pouca ênfase em relação à língua portuguesa escrita, sendo esta sempre ensinada como L1. O conceito de língua portuguesa como L2 é mais recente na área de educação de surdos. Somente a partir do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é que eles passam a ter direito de usar LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na escola, como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2. Apesar da Lei, os surdos ainda recebem educação bilíngue com características de educação monolíngue na maioria das escolas porque a língua portuguesa é ensinada a eles como L1. Os recursos pedagógicos usados são os mesmos usados com os ouvintes, incluindo o uso da tecnologia computacional. Há poucas ferramentas computacionais feitas especificamente para os surdos trabalhar com produção textual, como por exemplo, Surdo Aprendendo em Silêncio e HagaQuê. Porém, essas ferramentas não apresentam funcionalidades para a correção de texto. Há outras voltadas para a tradução da L1 para L2 (HandTalk, ProDeaf, VLibras, Rybená, Tales). Em uma educação bilíngue com características de educação monolíngue, os surdos aprendem a escrever em língua portuguesa como L1 e a produção textual deles é impregnada de características de LIBRAS, possivelmente por transferência dos conhecimentos da L1 para L2. Na revisão/correção dos textos, eles usam os corretores ortográficos e gramaticais existentes no mercado para textos produzidos por ouvintes (Word, LibreOffice e Google Docs). Ao analisar a produção textual de surdos do Ensino Fundamental II e Médio, pode-se observar que esta produção nem sempre segue o padrão da norma culta da L2. Atingir esse padrão é algo que pode beneficiá-los em sua vida acadêmica. O objetivo deste artigo é apresentar o resultado de uma discussão sobre a produção escrita de aluno surdo no Brasil a fim

---

<sup>187</sup> [raquel@dca.fee.unicamp.br](mailto:raquel@dca.fee.unicamp.br) (Raquel Franco Santos - Doutoranda FEEC/INICAMP)

<sup>188</sup> [martino@fee.unicamp.br](mailto:martino@fee.unicamp.br) (Prof. Dr. José Mario De Martino - Orientador FEEC/UNICAMP)

<sup>189</sup> [ivanirs@fcm.unicamp.br](mailto:ivanirs@fcm.unicamp.br) (Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva - Coorientadora - FCM/UNICAMP)

de detectar oportunidades de aplicação da tecnologia computacional para auxiliar o surdo na melhoria de sua escrita.

Palavras-chave: Escrita do Surdo no Brasil; Tecnologia Assistiva; Melhoria da Escrita.

### **Abstract**

Research on deaf people in Brazil shows that regarding to language teaching, the focus has been on sign language and oralization, with little emphasis in relation to the written Portuguese language, which has been always taught as L1. The concept of Portuguese as L2 is recent in deaf education. Only from the Decree No. 5626, of December 22, 2005, that they have the right to use LIBRAS (Brazilian Sign Language) in school, as L1 and written Portuguese as L2. Despite the law, the deaf also receive bilingual education with monolingual educational features in most schools because Portuguese is taught to them as L1. The teaching resources used are the same used with listeners, including the use of computer technology. There are few computer tools made specifically for the deaf work with text production, such as *Surdo Aprendendo em Silêncio* and *HagáQuê*. However, these tools have no functionality for text correction. There are other tools focused on the translation from L1 to L2 (HandTalk, ProDeaf, VLibras, Rybená, Tales). In a bilingual education with monolingual education characteristics, the deaf learn to write in Portuguese as L1 and their textual production is impregnated with LIBRAS features, possibly by transfer of knowledge from L1 to L2. In the review / correction of texts, they use the spelling and grammar checkers available on the market for texts produced by listeners (Word, LibreOffice and Google Docs). By analyzing the textual production of deaf from *Ensino Fundamental II and Médio*, it can be observed that this production does not always follow the standard of cultural norms of L2. Achieving this standard is something that can benefit them in their academic life. The objective of this paper is to present the result of a discussion of the written production of deaf student in Brazil in order to detect application opportunities of computer technology to assist the deaf in improving their writing.

Keywords: Deaf writing in Brazil; Assistive technology; Improving writing.

### **Introdução**

Estudando a realidade dos surdos no Brasil, pode-se observar que ainda há muito a ser feito no que se refere à questão da língua portuguesa escrita. Ao se fazer este estudo, pode-se observar que a língua portuguesa sempre foi vista como sua primeira língua e, como tal, sempre foi assim ensinada a eles. A língua de sinais sempre foi utilizada como suporte, ou até mesmo, como meio para aprender a língua portuguesa, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita. O importante era o surdo se expressar em língua portuguesa. De fato, esse é um objetivo a ser alcançado, principalmente porque eles moram no Brasil e a língua portuguesa é a

língua oficial desse país. Privá-los desta língua, seja na forma oral ou na forma escrita, é privá-los de um dos seus direitos como cidadão. Mas, e as suas características enquanto indivíduos surdos? E a sua forma visuo-gestual de se expressar? Parece-nos que o direito à língua de sinais como primeira língua, e no caso do Brasil a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira), é um direito inalienável. É um respeito à sua constituição física (ausência total ou parcial de audição).

No Brasil, de acordo com o censo de 2010, 5,1% da população (9.7 milhões) é surda ou tem alguma perda auditiva. E desse 9.7 milhões, 30% é iletrado e não há estatística oficial em relação a pessoas proficientes em LIBRAS. De acordo com a metodologia deste senso, o conceito de iletrado refere-se à pessoa que não consegue ou tem muita dificuldade em ler e escrever. Uma das razões para este percentual de iletramento é o alto índice de fracasso escolar que nada tem a ver com as dificuldades biológicas relativas à surdez e sim, pelos grandes obstáculos que os surdos enfrentam no processo escolar brasileiro. De Martino et al (2017) citam a falta de professores bilíngues, material educacional e intérpretes. No presente artigo, reforçamos a questão de material escolar, que é feito para ouvintes e o ensino da língua portuguesa como L1, quando ela deveria ser ensinada como L2 e LIBRAS como L1, uma vez que os surdos conquistaram esse direito com o Decreto Nº 5.626, de 22 de novembro de 2005.

Em se tratando de material escolar (recursos pedagógicos), o que se observa é que o usado com os surdos é o mesmo usado com os ouvintes. O mesmo é observado em termos de tecnologia computacional. Pouco foi feito, em termos de *software* que levasse em consideração as características do sujeito surdo. Ao se fazer um estudo sobre a produção textual de surdos que frequentam o Ensino Fundamental II e Médio, pode-se observar que essa produção nem sempre segue o padrão da norma culta estabelecida para a língua portuguesa. O resultado desta produção é um texto escrito em língua portuguesa impregnado de características de LIBRAS. Ficam para nós os questionamentos: Como a tecnologia computacional pode ajudar os surdos a melhorar sua escrita em língua portuguesa? Quais são as oportunidades de aplicação desta tecnologia em um cenário como este? É importante lembrar que a língua portuguesa escrita é uma das línguas oficiais dos surdos e eles precisam atingir o padrão oficial da norma culta estabelecida para esta língua para que eles possam obter os benefícios no exercício da vida acadêmica, vida profissional e da cidadania.

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre a produção escrita de aluno surdo no Brasil a fim de detectar oportunidades de aplicação da tecnologia computacional para auxiliar esse aluno na melhoria de sua escrita.

Este artigo está organizado da seguinte forma: Produção escrita de surdos; Ferramentas de software para a escrita dos surdos; Produção textual dos surdos com ferramentas comerciais existentes; Necessidades/possibilidades de ajuda da tecnologia computacional e finalmente, Conclusões.

### **Produção escrita de surdos**

Para melhor compreender a produção escrita de surdos, apresentamos uma breve revisão sobre a história da educação dos surdos. De acordo com Soares (1999), o que está previsto pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de novembro de 2005, proposta de práticas de ensino da Língua Portuguesa (FERNANDES, 2006) e a questão da construção de sentido na escrita dos surdos e sua importância na educação dos surdos (SILVA, 1999).

Soares (1999) coloca que Gerolamo Cardano, médico que viveu entre 1501 e 1576, afirmou que a surdo-mudez não era impedimento para o aprendizado. Ele acreditava que a escrita era o melhor meio para isso. Outro médico que também estudou a escrita foi Conrad Amman (1669-1724), na Holanda e John Wallis (1616-1703), na Inglaterra. Amman aperfeiçoou a leitura labial e trabalhou na direção de o surdo associar o som aprendido com a imagem escrita (grifo nosso). Wallis, inicialmente trabalhou com a oralização, mas posteriormente passou a ensinar utilizando exclusivamente a língua escrita. A escrita nesse período estudado era vista como uma etapa intermediária para se alcançar a fala. Soares (1999) indaga se, neste ensino, a escrita era um recurso que poderia ser utilizado em substituição à fala e não um conhecimento valorizado e exigido para a inserção social.

Com base no que foi apresentado no parágrafo anterior, podemos observar que a escrita da língua oral sempre foi ensinada como primeira língua em vários lugares do mundo, como por exemplo, na Inglaterra e na Espanha e, refletindo sobre o ensino contemporâneo, percebemos que pouca mudança houve entre o período analisado por Soares (1999), séculos XVI e XVII, e os dias atuais, apesar de o Decreto Nº 5.626, de dezembro de 2005, assegurar aos surdos a Língua Portuguesa escrita como sua L2 e a LIBRAS, sua L1, como pode ser visto no Capítulo IV do

referido decreto. Neste Capítulo, destacamos o inciso VI que garante aos surdos mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (grifo nosso). Porém, o que observamos, na prática, é que apesar da Lei, isso não se verifica.

Em relação às práticas de ensino da Língua Portuguesa como L2 no Brasil, segundo Fernandes (2006), pouco foi feito em termos práticos. A autora propõe não usar as cartilhas do “ba-be-bi-bo-bu”, que ainda são usadas nas salas de aula e que seja trabalhada a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas através de processos simbólicos visuais e não auditivos.

Fernandes (2006) explica que na leitura, os surdos não usam a rota fonológica (relações letra-som). Eles usam a rota lexical (sua forma ortográfica). Nos surdos, as palavras são processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecida em sua forma ortográfica. Eles “fotografam” as palavras e estas palavras são memorizadas no dicionário mental se elas correspondem a alguma significação. Uma vez tendo significado na leitura das palavras, o surdo poderá adquirir uma vivência com textos variados. Desta forma, ele poderá dar os primeiros passos para a compreensão do universo simbólico da escrita. A autora propõe que a escrita seja baseada em atividade significativa para o surdo, ou seja, aquela que resulte em um conhecimento prático que o surdo possa aplicar na sua vida cotidiana. Dos exemplos dados pela autora, destacamos as atividades de produção escrita que interessam para nosso trabalho. São elas: atividades de produção escrita que permitam utilizar o conhecimento sistematizado; criação de textos nos gêneros propostos. Segundo a autora, esta é uma das possíveis concepções que deve estar presente no trabalho da língua portuguesa como L2 em sala de aula.

Conforme colocamos anteriormente, estamos nos primórdios da implementação do que está previsto no inciso VI do Decreto Nº 5.626. Porém, há alguns pesquisadores trabalhando neste sentido. Dentre eles, podemos citar Silva (1999) que trabalha a questão da construção de sentido na escrita dos surdos e sua importância na educação dos surdos. A autora discute esta questão com base em Vygotsky e Bakhtin, partindo do princípio de que somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível a significação do mundo pelo sujeito. Ela analisa oito redações de surdos, ensino fundamental II, faixa etária de 16 a 21 anos, na busca dos aspectos coesivos e do sentido da produção textual.



Silva (1999), em sua análise dos dados, levanta hipótese em relação à produção textual e os sentidos observados nos seus enunciados. Ela busca estabelecer relações de semelhanças e dessemelhanças em relação a coesão que o surdo apresenta na sua produção quando comparada a produção do ouvinte. A apresentação dos textos dos surdos está organizada do menos próximo à norma culta para o mais próximo a esta norma.

O primeiro texto analisado pela autora é apresentado a Tabela 1:

Linha	Texto
1	Quem sou eu?
2	Eu sou Elisângela.
3	Eu quero namorado com você.
4	Eu gosto do Sérgio mais legal.
5	Eu não gosto do André está moleque malcriado.
6	Ele gosta de mim.
7	Ele vou jogador campeão.
8	Eu estou senti com você.
9	Eu não gosto de briga.
10	Eu gosto de carinho com Sérgio.
11	Eu não gosto do beijo com André, está ruim, porque, ele está maconha.
12	Eu gosto do Sérgio está bom, porque ele não gosto maconha.

Tabela 1: Redação I. Fonte: elaborado pelos autores.

As hipóteses que a autora faz são apresentadas a Tabela 2.

Linha	Hipótese
3 – Eu quero namorado com você.	Simulação de um diálogo com Sérgio: eu quero namorar com você
4 – Eu gosto do Sérgio mais legal.	Eu gosto do Sérgio porque <sup>1</sup> ele <sup>2</sup> é <sup>3</sup> mais legal <sup>4</sup> . /que é mais legal.
7-Ele vou jogador campeão.	1 – Ele é (ou vai ser) jogador campeão.
8 – Eu estou senti com você.	1-Eu estou sentida com você.

Tabela 2: Hipóteses produção textual 1 de surdo. Fonte: elaborado pelos autores.

Na construção da Tabela 2, só foram consideradas hipóteses a análise onde Silva (1999) usa explicitamente a palavra hipótese.

A Redação I apresenta um certo grau de coesão textual apesar dos erros gramaticais. Mas, como lidar com essas questões gramaticais? Se olharmos sob a perspectiva da singularidade da escrita do sujeito surdo, podemos dizer que eles estão escrevendo bem, que eles atingiram o objetivo: estão escrevendo em língua portuguesa. Mas estão escrevendo em língua portuguesa de acordo com a norma culta que é exigida em concursos ou em vestibular, por exemplo? Dos textos analisados por Silva (1999), há alguns trechos que não são inteligíveis. Podemos inferir o que eles dizem, mas por vezes não temos certeza o que eles estão querendo expressar. Em local que tenha intérpretes, eles podem pedir ajuda. E se eles estiverem sem a presença de intérpretes? Talvez se eles tivessem ferramentas computacionais que pudessem ajudá-los a melhorar o que escreveram seria de boa ajuda. Como seria esse *software*? Quais seriam os requisitos para tal *software*?

Algumas ferramenta de *software* para a escrita de surdos são apresentadas na próxima seção.

## **Ferramentas de software para a escrita dos surdos**

Conforme já colocado anteriormente, pouco foi feito em relação a *software* para surdos, apesar da Lei <sup>190</sup> garantir no que se refere à tecnologia computacional, no inciso VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. O que podemos observar é que o referido decreto propõe oficialmente o encontro da escrita do surdo em Língua Portuguesa como segunda língua e a tecnologia computacional, porém, na prática, a Língua Portuguesa continua sendo ensinada como L1 e pouco foi feito em relação a *software* que leve em conta a singularidade manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa escrita pelos surdos conforme está previsto na Lei. Fica então a pergunta: Para onde ir? O que temos, no momento, são *softwares* voltados para a

<sup>190</sup>

Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

tradução da L1 para a L2 (HandTalk, ProDeaf, Vlibras, Rybená e Tales). Há outros que auxiliam na escrita dos surdos como o HagáQuê, na sua segunda versão, e o Surdo Aprendendo em Silêncio. Dentre os *softwares* mencionados, nos deteremos nos referentes à escrita por ser este o foco do presente artigo.

Em relação à primeira versão do HagáQuê, Freire (2002) apresenta uma análise e discussão do trabalho envolvido na elaboração de histórias em quadrinhos eletrônicas por sujeito surdo. A autora trabalha com uma concepção enunciativa-discursiva. O foco da análise foi como o sujeito surdo utiliza os balões, que é uma característica específica do gênero do discurso HQ.

Segundo Tanaka (2004), HagáQuê, na sua segunda versão, tem como objetivo melhorar a acessibilidade e reduzir as dificuldades que as pessoas portadoras de necessidades especiais encontram ao utilizar a versão anterior deste *software*. Apesar do *software* ser um editor de histórias em quadrinhos para uso pedagógico, o foco não foi especificamente em surdos e sua escrita, apesar de ter sido feito um teste com um grupo de escolares em um Centro de estudos e pesquisa de uma universidade do interior do estado de São Paulo. O teste foi voltado para a usabilidade do *software* e pouco foi utilizado para a escrita, de acordo com Tanaka (2004).

Nogueira (2009) conduziu uma pesquisa em relação às contribuições do uso do *software* HagáQuê para a prática de Língua Portuguesa escrita de surdos. Ele trabalhou com alunos de escola pública do ensino fundamental e do ensino superior. Contudo, o foco foi no aspecto motivacional que uma ferramenta com atrativos visuais pode acarretar. Segundo o autor, esses atrativos motivaram os surdos a desempenhar as atividades de escrita de forma prazerosa e lúdica.

Em termos de *software* feito especificamente para surdos, Berberian, Bortolozzi e Guarinello (2006) propõem o *software* Surdo Aprendendo em Silêncio como um recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo. O foco deste *software* está no processo de apropriação e domínio da linguagem pelos surdos. No referido artigo, as autoras apresentam uma descrição e uma análise das contribuições do *software* que foi utilizado em uma clínica fonoaudiológica voltada à escrita do surdo. Elas trabalharam com dois surdos (14 e 15 anos), que estudam em escolas especiais. Eles realizaram atividades de leitura e escrita utilizando o *software*. Essas atividades trabalham diferentes tipos de textos e

permitem os surdos refletir sobre os aspectos formais e semânticos da escrita, estabelecer associações, interpretações e atribuir sentidos aos textos.

Das ferramentas apresentadas, podemos observar que nenhuma delas contemplam funcionalidades específicas para auxiliar os surdos em relação à singularidade manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa presente nos seus textos. O que se vê são ferramentas voltadas para o auxílio da produção escrita, mas não ao auxílio à adequação da singularidade dos textos dos surdos à Língua Portuguesa formal, ou seja, à melhoria da escrita dos surdos. Esta singularidade pode ser exemplificada através do texto de uma criança surda encontrada em Rocha (2008, p. 79):

“Brasil gosto muito.  
Brasil não guerra.  
Brasil não morte.”

Como auxiliar o surdo a melhorar o texto exemplificado utilizando tecnologia computacional? Sabemos que o surdo é capaz de aprender e pode escrever de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. Como exemplo, citamos o escritor surdo Jorge Sérgio L. Guimarães. Lebedeff e De Souza Madeira (2015) analisam e discutem os textos produzidos por Guimarães entre 1950 e 1960. Como exemplo de texto dele, apresentamos:

“Ainda que pareça incrível, é verdade que os surdos, lá no exterior, podem guiar automóvel e, também, avião “teco-teco”. E gozando dos mesmos direitos daqueles que dispõem de audição. Infelizmente, no Brasil, o Código do Trânsito não permite que nós tenhamos tal privilégio (GUIMARÃES, 1961, p. 26; publicado originalmente no Shopping News do Rio em 31/8/1958).”

Sabemos que há vários fatores que contribuem para que o surdo atinja tal sucesso, como: histórico da surdez, condições financeiras e sociais, dentre outras. Mas, focando apenas na análise da produção textual e pensando nas contribuições que a tecnologia computacional pode dar em um cenário como este, passamos para a próxima seção que tratará da produção textual dos surdos com ferramentas comerciais existentes.

## Produção textual dos surdos com ferramentas comerciais existentes

Na seção anterior, apresentamos *softwares* que auxiliam os surdos na escrita, mas nenhum deles contemplam funcionalidades que auxiliem os surdos a melhorar seu texto. Na seção “Produção escrita dos surdos”, vimos que Silva (1999) trabalha a questão da construção do sentido da escrita dos surdos. O foco foi na análise da coesão textual. Retomamos o texto trabalhado na referida seção. Na Redação I, percebemos que há um certo grau de coesão, porém o texto não está de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. Das doze frases que compõem a redação, cinco (1,2,6,7) estão de acordo com a norma culta e sete (3,4,5,7,8,11,12) não estão. A Tabela 3 mostra as frases com erro e as possíveis correções:

Linha	Frase com erro	Frase sem erro
3	Eu quero namorado com você.	Eu quero namorar com você
4	Eu gosto do Sérgio mais legal	Eu gosto do Sérgio porque ele é mais legal.
5	Eu não gosto do André está moleque malcriado.	Eu não gosto do André porque ele é malcriado.
7	Eu vou jogador campeão.	Eu sou jogador campeão.
8	Eu estou senti você.	Eu estou sentida com você.
11	Eu não gosto do beijo com André, está ruim, porque, ele está maconha.	Eu não gosto do beijo do André. É ruim porque ele fuma maconha.
12	Eu gosto do Sérgio está bom, porque ele não gosto maconha.	Eu gosto do Sérgio porque ele não gosta de maconha.

Tabela 3. Frases com erros e possíveis correções. Fonte: elaborado pelos autores.

As propostas de correção feita na Tabela 3 foram feitas manualmente. Em seguida, submetemos a Redação I a correção usando o corretor ortográfico e gramatical do LibreOffice e do Google Docs. Na Figura 1, mostramos o resultado da submissão no LibreOffice.

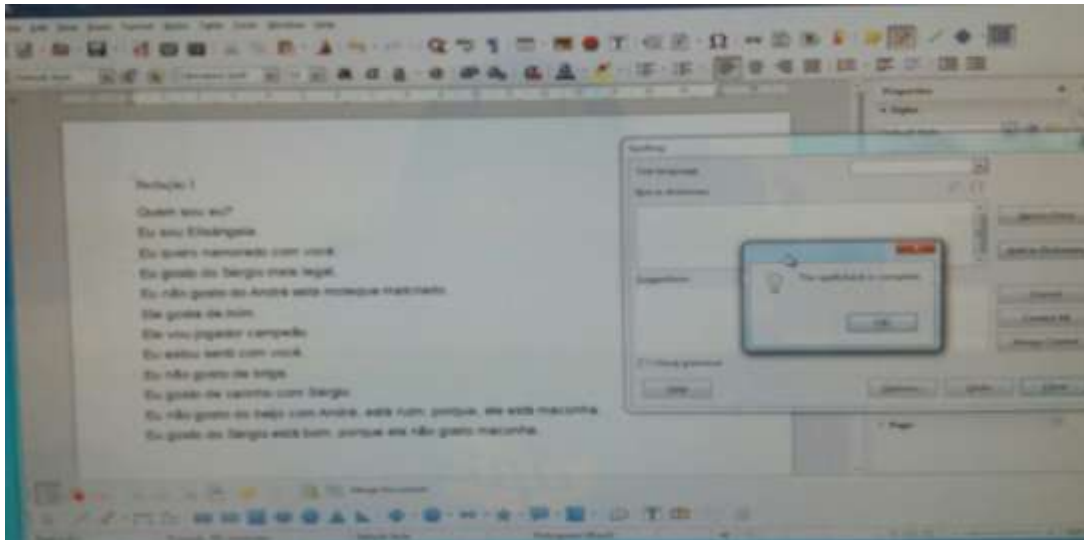


Figura 1: LibreOffice com correção.

Como pode ser observado, este corretor não detecta as incorreções do texto apresentado.

Na Figura 2, mostramos o resultado da submissão no Google Docs. Este corretor detecta um erro e propõe uma correção.

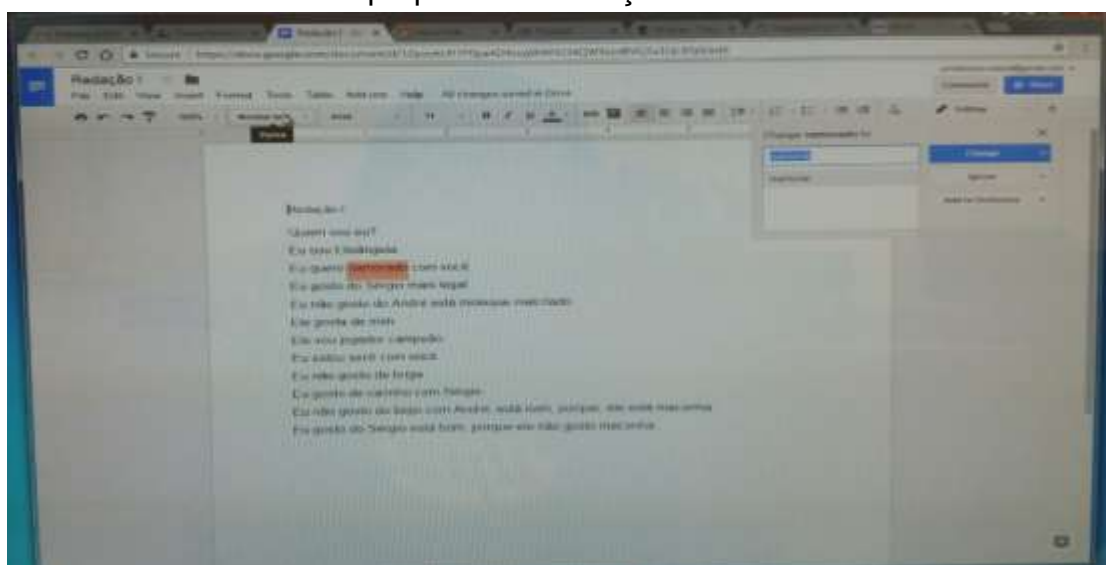


Figura 2 GoogleDocs corrigido.

A correção foi feita. A partir desta correção, o corretor não detecta mais nenhum erro como é mostrado na Figura 3.

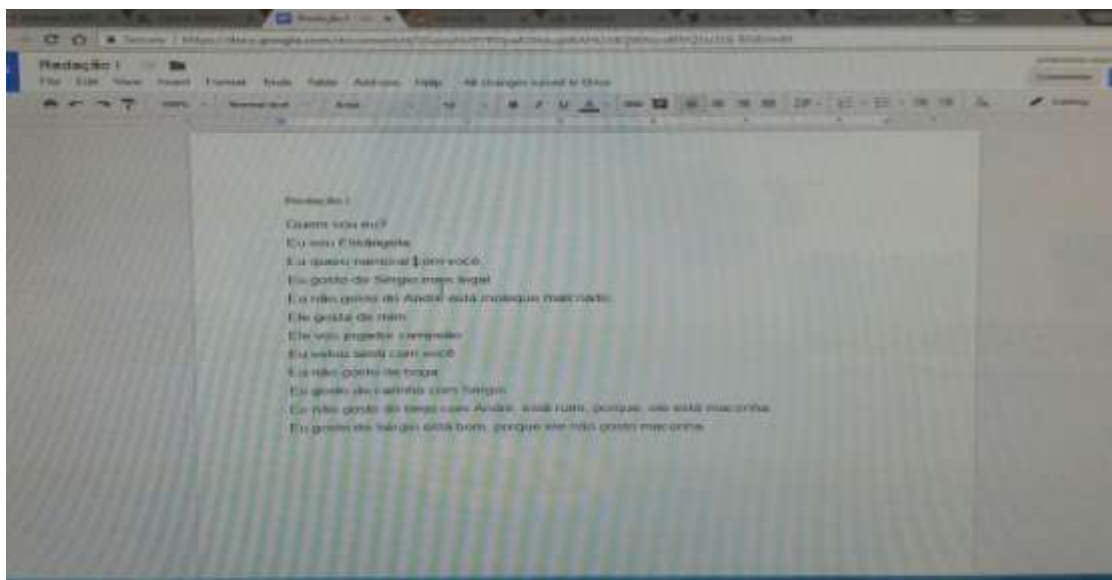


Figura 3 GoogleDocs com correção.

A partir dos testes feitos, podemos observar que os editores testados não levam em consideração as singularidades manifestadas no aspecto formal da Língua Portuguesa nos textos dos surdos. O que podemos concluir é que seria interessante ter um *software* que pudesse auxiliar os surdos nessa tarefa. Como seria esse *software*? Quais seriam os seus requisitos? Para onde ir?

### **Necessidades/possibilidades de ajuda da tecnologia computacional**

Considerando a Língua Portuguesa escrita como L2, pensamos em requisitos que estão presentes em algumas ferramentas de *software* que fazem correção de uma língua como L2. Em termos comerciais, há algumas que são voltadas para Língua Inglesa como L2 e que conseguem ter desempenho melhor do que o Word, que tem comportamento similar ao LibreOffice, segundo McCarter (2017) que apresenta uma análise no referido *site*. O autor apresenta três grupos de funcionalidades (Precisão, Edição & Comentários e Ajuda/Suporte --- tradução nossa). Tomando esta análise como base, podemos pensar, inicialmente, em *softwares* que permitissem os surdos corrigir aspectos da Língua Portuguesa escrita que aparecem errados com mais frequência nos textos dos surdos: concordância verbal, uso de artigo, pontuação.

## **Conclusões.**

Neste artigo, apresentamos discussão sobre a produção escrita de aluno surdo no Brasil com o objetivo de detectar oportunidades de aplicação da tecnologia computacional para auxiliar a melhoria da escrita do surdo. Apresentamos uma breve revisão bibliográfica sobre a história da escrita dos surdos, focando nos séculos XVI e XVII e no Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Foi possível observar que a língua portuguesa escrita sempre foi ensinada para os surdos como L1 e que, apesar das Leis, pouco avançamos na prática. Observamos que o encontro da escrita dos surdos com a tecnologia computacional se deu, oficialmente, através deste decreto. Apresentamos algumas práticas de ensino de Língua Portuguesa que estão sendo propostas pós-decreto. Fizemos uma breve análise da produção textual dos surdos e de ferramentas feitas para auxiliá-los na sua produção textual. Observamos que as ferramentas existentes não contemplam funcionalidades que auxiliam os surdos a fazer correções que levem em consideração as características próprias dos seus textos. Apresentamos testes com ferramentas comerciais existentes e detectamos que os corretores ortográficos presentes neles não conseguem fazer as correções devida nos textos dos surdos. Propomos, então, um *software* que auxiliassem os surdos na correção de concordância verbal, uso de artigo e pontuação porque esses são os erros mais frequentes que aparecem nos textos dos surdos.

## **Agradecimentos**

Este trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está inserido no contexto do Grupo de pesquisa Computação Gráfica, Modelagem Geométrica, Processamento de Imagens e Visão Computacional, DCA/FEEC/UNICAMP.

## **Referências**

BRASIL. Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 2005.** Disponível em:

**IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - 2017 - ISSN 2594-7028**  
**III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010—Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 13 set. 2017.

BERBERIAN, A.P; BORTOLOZZI, K.B; GUARINELLO, A.C. Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software “Surdo aprendendo em silêncio”. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 189-199, 2006.

DE MARTINO, J. M. et al. Signing avatars: making education more inclusive. **Universal Access in the Information Society**, Berlin Heidelberg v. 16, n. 3, p. 793-808, 2017.

FERNANDES, S. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. **SEED/SUED/DEE**, Curitiba, 2006.

FREIRE, F. M. P. O trabalho com a escrita: a produção de hqs eletrônicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 13, 2002, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 310-316. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>. Acesso em: 13 set. 2017.

HandTalk. Disponível em: < <https://handtalk.me/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

LEBEDEFF, T. B.; DE SOUZA MADEIRA, D. As Crônicas de Jorge Sérgio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 e 1960. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 173-192, 2015.

McCARTER, A. Disponível: <<http://www.toptenreviews.com/services/education/best-online-grammar-checker/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

NOGUEIRA, J. L. F. O software HagáQuê: uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

ProDeaf. Disponível em: <<http://prodeaf.net/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

Rybená. Disponível em: <<http://portal.rybena.com.br/site-rybena/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2008.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015.

Surdo Aprendendo em Silêncio – SAS. Disponível em: <<http://www.educativos.com.br/acessibilidade/cd-rom-surdo-aprendendo-em-silencio.html>. Acesso em: 13 set. 2017.

TANAKA, E. H. Tornando um software acessível às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

Tales. Disponível em: <<http://www.tas.fee.unicamp.br/>. Acesso em: 13 set. 2017.

Vlibras. Disponível em: <<http://www.vlibras.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2017.

## **TECNOLOGIAS, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Aparecida de Fatima Peres (UEM)  
Ana Paula Guedes (UEM)

**Resumo:** A dinâmica do sistema educacional, assim como outros segmentos sociais, tem sofrido transformações decorrentes dos avanços tecnológicos dos sistemas eletrônicos de comunicação e de informação. Conseqüentemente, a formação docente não pode ficar alheia a esse fato, devendo, portanto, incorporar no processo formativo as novas tecnologias como recurso de ensino e de aprendizagem no contexto atual – mais especificamente, no âmbito do curso de Letras, em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Isso implica enxergar alternativas ao modelo de “aula” circunscrito em tempo e espaço definidos e abrir oportunidades para novos modos de relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Implica também articular o uso dos recursos tecnológicos às concepções de aprendizagem, a fim de transformá-los em ferramentas que contribuam para o desenvolvimento intelectual do aluno. Em ambas as implicações, a formação docente situa-se como fator preponderante para o êxito da aprendizagem, pois o professor é o responsável pela mediação pedagógica subjacente a quaisquer metodologias de ensino. Essas metodologias, por sua vez, somente surtirão efeito para o desenvolvimento do aluno quando dinamizadas por meio de uma perspectiva de aprendizagem em que professor e aluno sejam agentes colaboradores nas atividades em que se visa à construção do conhecimento. Por essa razão, elegeu-se a perspectiva histórico-cultural, oriunda das concepções da escola de Vygotsky, e a dialogia concebida por Bakhtin como bases possíveis para fundamentar o processo de ensino e de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) no contexto das novas tecnologias. Isto porque o envolvimento destas no dia a dia das pessoas é um fato que não pode ser ignorado nas discussões sobre ensino e aprendizagem, sobretudo na prática de leitura, prática cujo

desenvolvimento é fator preponderante para a formação de usuários competentes no uso da linguagem.

**Palavras-chave:** Tecnologias, ensino de línguas, formação de professores.

A presença das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) no dia a dia das pessoas é um fato que não pode ser ignorado nas discussões sobre ensino e aprendizagem – processos que se efetuam, sobretudo, pela prática de leitura. Isto porque as NTIC favorecem novas formas de acesso à informação, novas formas de raciocínio e de conhecimento e criam a necessidade de pensar novas maneiras de organizar/planejar a educação.

A diversidade tecnológica impactou o mundo do trabalho, que passou a demandar pessoas com conhecimento das NTIC, sobretudo as relacionadas à informática. Isso implica, conseqüentemente, a qualificação de indivíduos para atender a essa demanda. Um exemplo da necessidade dessa qualificação, no âmbito profissional, é o uso cada vez maior de *e-mails* como instrumento de interação. Além disso, empresas e profissionais liberais se beneficiam de *sites* para apresentar seu trabalho e para estabelecer contato com potenciais consumidores.

Também a vida privada das pessoas foi invadida pelas NTIC, que se tornaram mais acessíveis devido à produção disponível a um preço menor e à oferta de espaços públicos destinados ao acesso de serviços que envolvem a informática e a internet – como as *lan houses*.

Enfim, o envolvimento das pessoas com as NTIC é uma realidade incontestável e deve fazer parte do contexto da educação. No entanto, para que isso ocorra, a escola precisa de efetivo preparo, tanto no que respeita à aquisição de tecnologias quanto no que respeita ao preparo do professor para atender à demanda.

Leontiev (1978) caracteriza a educação como um processo em que a cultura produzida historicamente pela humanidade é transmitida e assimilada. Por conseguinte, para o autor, o homem se humaniza pela apropriação do conhecimento produzido historicamente, permitindo inferir que, na perspectiva histórico-cultural, o processo de escolarização é fundamental para a constituição do psiquismo humano e que é responsabilidade do professor propiciar a transformação dos conhecimentos cotidianos dos alunos em conhecimentos científicos elaborados, sistematizados, e isso por meio de um processo de interação dialógico.

Ante o exposto, a fim de que se perceba como o professor pode desempenhar a função que lhe cabe, é preciso ter bem definido o significado e o sentido da prática docente, como observa Basso (1998). Para tanto, a compreensão dos conceitos *atividade* e *ação* também é fundamental. De acordo com Leontiev (1978), a atividade humana é formada por um conjunto de ações, porém o motivo que move o indivíduo para a ação não coincide com a finalidade ou com a consequência imediata de cada uma das ações que constituem determinada atividade de modo isolado, mas coincide com o todo da atividade. É, portanto, o conjunto das ações que confere significado ao motivo.

Ainda segundo o autor, “a significação é o reflexo da realidade, independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento” (LEONTIEV, 1978, p. 96). Portanto, quando o indivíduo se apropria de um sistema de significações que é social, esse sistema passa a lhe fazer sentido.

No caso do uso das NTIC, a ação do professor – ao optar por este ou por aquele recurso quando ensina determinado conteúdo – precisa estar fundamentada na apropriação do significado social desse uso, e esse significado tem de fazer sentido para o professor. Se assim não for, ele não tem como propiciar formas de esse significado ser apropriado pelo aluno e, conseqüentemente, esse significado não fará sentido para o aprendiz também, de modo que o êxito da aula com o uso do recurso escolhido ficará comprometido.

O significado da formação dos professores quanto ao uso das NTIC não deve ter como foco a competência técnica, mas a reflexão crítica quanto aos aspectos psicocognitivos e psicopedagógicos da relação entre os alunos e esses recursos em sala de aula. Por conseguinte, a eficácia da implementação e do uso das NTIC em contextos de ensino está sujeita ao comprometimento dos professores com as discussões quanto a como usá-las no ensino.

Isso significa que o uso das NTIC e de quaisquer outros recursos requer que se saiba sobre sua real necessidade, a fim de que os objetivos pretendidos sejam atingidos e que se conheçam suas contribuições para o que se pretende realizar. Significa também que, além de saber operar tecnicamente uma tecnologia, o professor precisa saber *como*, *quando* e *por que* o uso dela lhe pode ser útil. Caso contrário, ele não será capaz de bem desempenhar as possibilidades didáticas que

tal recurso lhe pode proporcionar e, certamente, seus objetivos correm o risco de não serem atingidos – o que acarretará, conseqüentemente, uma experiência frustrada.

Logo, o professor precisa não apenas conhecer o conteúdo que pretende ensinar aos seus alunos, mas também saber como os recursos que deseja usar para tanto podem lhe ser úteis. Isso equivale a dizer que recurso algum substitui um planejamento consciente do que se intenta ensinar, quando o que se almeja é o desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento, na perspectiva sócio-histórica, constrói-se a partir da interação do homem com um ambiente sócio-histórico-cultural.

Desde o seu nascimento, os homens entram em um processo de interdependência, de modo que as diferentes histórias de vida se integram umas às outras. Essa integração, contudo, não impede que cada pessoa construa sua própria história, processando internamente as diversas visões de mundo com que convive, ou seja, com que interage ao longo do tempo. Isso se explica pelo que Vygotsky (1984) denomina “lei da dupla estimulação”, segundo a qual tudo o que está no sujeito já existe socialmente, interpsicologicamente, e passa a existir no plano intrapsicológico quando é apreendido e modificado por ele, de onde vem a relevância do ambiente para sua constituição como sujeito para alterar o contexto em que vive.

De acordo com o autor, no processo interativo, a linguagem é o principal instrumento simbólico de representação da realidade e exerce papel determinante na transformação das *funções* psicológicas elementares (como a memória imediata) em *funções* psicológicas superiores (como o raciocínio, a atenção voluntária). Ou seja, a linguagem é preponderante no processo de internalização. Na perspectiva histórico-cultural, portanto, a aprendizagem é um processo essencialmente social entre sujeitos sócio-historicamente estabelecidos – processo que se realiza na e pela interação mediada pela linguagem. Isso equivale a dizer que o sujeito se vale da linguagem para agir sobre o outro e sobre o mundo por meio da palavra.

Conforme Bakhtin (1986), a palavra comporta duas faces: por um lado, ela procede de alguém; por outro, ela se dirige a alguém, variando de acordo com o grupo social a que pertencem os interlocutores e com a posição hierárquica por eles ocupada. Assim, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (p. 121) – e, ainda que durante a interação a presença do outro (o interlocutor) não seja real,

haverá, ao menos, a representação desse interlocutor inserida nos horizontes sociais a que pertence o locutor. A língua, portanto, é dialógica na sua realização concreta, e o dialogismo, por conseguinte, é inerente ao processo comunicativo.

O autor observa que o dialogismo se fundamenta nas relações de sentido estabelecidas intersubjetivamente. Essas relações, entretanto, não se restringem à interação face a face, porque todos os enunciados são dialógicos, uma vez que neles sempre ecoa a palavra do outro. Conseqüentemente, o dialogismo se faz presente também na prática de leitura, tendo em vista que quem lê dialoga com o texto imediato, com outros textos já lidos e com sua experiência prévia.

Bakhtin (1997) também concebe a linguagem como uma prática social indissociável das relações que mantêm os indivíduos, uma vez que o uso da linguagem permeia as diversas esferas da atividade humana e os enunciados são produzidos pelo uso da linguagem, uso marcado e caracterizado por tais relações. Assim, os enunciados, orais ou escritos, são reflexos das condições e das finalidades de cada esfera social pelo conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e pela construção composicional. Logo, pela língua, elaboram-se tipos relativamente estáveis de enunciados chamados gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). Em seus processos de realização, esses gêneros se incorporam, reelaboram-se, modificam-se, complementam-se, ou seja, funcionam como engrenagens de um sistema que dinamiza as relações interpessoais.

Marcuschi (2003, p. 43) observa que é “conveniente lembrar que todos os usos linguísticos são situados. Todo uso da língua se dá em condições particulares no espaço e no tempo.” Desse modo, pelo fato de os gêneros surgirem ou se modificarem conforme as necessidades e as atividades socioculturais, as constantes inovações tecnológicas impactam diretamente o surgimento e a modificação de gêneros que se realizam por meio das NTIC, como aqueles que se materializam no ciberespaço.

Na perspectiva vygotskyana, a interação com o outro pode ser mediada por *objetos* (VYGOTSKY, 1984). Sobre essa possibilidade, Leffa (2003, p. 176) afirma que “uma pessoa pode aprender não apenas em contato com outras pessoas, mas também em contato com objetos”. Na mesma direção, Oliveira (1995, p. 57) observa que “a presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo”. Conseqüentemente, pode-se, com segurança, inferir

que as NTIC são ferramentas altamente proveitosas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contextos escolares, tanto em seus aspectos físicos (computadores, *ipad*) quanto em seus aspectos simbólicos (o que elas podem propiciar aos indivíduos ou o que elas significam para eles).

Como observa Leffa (2003), nos contextos de ensino e de aprendizagem, a interação ocorre em torno de um conteúdo. Consequentemente, embora não se negue a relevância dos elementos constitutivos da interação (professor, ferramenta, aluno), não se pode ignorar o lugar do conteúdo que está sendo ensinado e aprendido. O conteúdo, portanto, é o fator determinante para a ação do professor, inclusive nas escolhas dos recursos a serem usados para sua abordagem, uma vez que ele determina os objetivos de aprendizagem. Nesse contexto, a interação se realizará para o alcance desses objetivos.

“Não se interage para mudar o objetivo previamente estabelecido e em função do qual se iniciou a interação” (LEFFA, 2003, p. 179). Isso permite inferir que, no processo de ensino e de aprendizagem de leitura (seja na língua materna, seja na língua estrangeira), o uso desta ou daquela NTIC não fará o conteúdo mais ou menos interessante, mais ou menos agradável. O uso de uma determinada NTIC deve propiciar, isto sim, a construção do conhecimento do conteúdo de forma reflexiva, proporcionando transformação significativa por meio da interação mediada pelo objeto aos sujeitos envolvidos no referido processo.

No caso da leitura, as novidades do contexto tecnológico têm possibilitado novos modos de ler. Isso decorre das características próprias do hipertexto, as quais envolvem a amplitude do contexto virtual em que, ao se ler um texto, pode-se *linkar* para outro e outro, mudando, talvez, constantemente os rumos da leitura. Diferentemente de um livro, de uma revista ou de um gibi (suportes que, até certo ponto, conferem ao leitor a dimensão do que ele lerá), o hipertexto não permite ao leitor ter a dimensão do lugar onde vai parar; ao contrário, leva-o a navegar, lançando-o a outros tantos textos disponíveis na internet.

Vale ressaltar que permitir a circulação de textos do espaço virtual no contexto escolar não é suficiente; o importante é capacitar os alunos para ler tais textos com proficiência. Para tanto, além de propiciar-lhes conhecimento a respeito das diferentes tipologias e gêneros discursivos, é preciso, também, despertá-los, sobretudo, para a reflexão a respeito do contexto de produção desses gêneros, um contexto profundamente marcado pela interação em alta velocidade de um

incontável número de sujeitos ligados em rede. Por conseguinte, não há como a escola fugir dessa nova realidade trazida pelas NTIC, e os professores terão de se preparar para desempenhar seu trabalho com consciência do porquê usar esta ou aquela tecnologia para ensinar um ou outro conteúdo por meio da prática de leitura.

Com o crescimento da interação no ciberespaço, o ato de ler sofreu consequências significativas, tendo em vista as características peculiares do suporte dos textos em que a leitura se realiza. Isso significa que o ciberespaço acarretou mudanças nas condições de produção e de organização do discurso e, assim, fez emergir novos gêneros e novas formas de ler que requerem convenções distintas daquelas realizadas no papel.

Érickson (1997, p. 4) observa que “a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”. Essa observação se justifica porque esse meio reclama uma interação altamente participativa que interfere não apenas nas condições de produção do gênero produzido ou transmutado, mas também na natureza desse gênero. Exemplos a esse respeito podem ser encontrados em Marcuschi (2005, p. 31), quando o autor apresenta a transmutação de gêneros já existentes em gêneros emergentes: a carta pessoal e o bilhete propiciaram o surgimento do *e-mail*; as conversas telefônicas deram lugar ao *chat* (bate-papo) e o diário pessoal gerou o *blog*.

Esses gêneros emergentes se concretizam pela linguagem escrita, porém esta é bastante marcada por características da oralidade. Além disso, eles podem conter, ainda, imagens e sons, constituindo, desse modo, uma integração de recursos semiológicos (MARCUSCHI, 2005). Essa integração propicia mudanças significativas no letramento das pessoas, uma vez que as novidades acarretam novas formas de leitura, prática cada vez mais marcada pela rapidez, pela concisão e pelo uso de convenções próprias – como o uso de *smileys* e *emoticons*, para expressar a emoção de quem escreve, e o uso de letras maiúsculas, para enfatizar enunciados ou indicar grito.

Como a leitura está diretamente vinculada a práticas culturais, com o expressivo aumento do uso do computador, sobretudo daquele conectado à internet, ela passa a contar com a tela do computador como um novo espaço para se realizar. Durante a leitura, por exemplo, não há como o leitor manusear a tela em que se materializa o texto eletrônico, como ocorre com as páginas de um livro; também não é sempre que se encontram organizações como números de páginas – o que indica



que o texto eletrônico não apresenta fronteiras tão visíveis ou fixas. Quanto às características desse novo formato, Chartier (1999) observa que o texto eletrônico corre diante dos olhos do leitor verticalmente, como na leitura dos rolos da antiguidade, e não horizontalmente, como quando o leitor folheia um livro.

Além dessas características mais evidentes, o hipertexto eletrônico também é marcado pela não linearidade, tendo em vista a flexibilidade que os *links* propiciam à navegação. Há ainda o caráter volátil como atributo do hipertexto eletrônico, resultante das escolhas e das conexões efêmeras e velozes feitas pelo leitor.

É preciso considerar que o hipertexto não é uma novidade proporcionada pelo ciberespaço. O que há de novo no meio eletrônico é o suporte em que o texto se apresenta e a velocidade de acesso permitida pelos *links*. Navegar por um texto está relacionado ao que o leitor pode realizar ao lê-lo; não se restringe, portanto, ao meio eletrônico. Sumários, notas de rodapé, citações, referências a outros autores e a outros textos podem, assim como os *links*, estabelecer caminhos personalizados pelo leitor.

Os *links* são características que definem o hipertexto, mas não precisam necessariamente ser acessados por todos os leitores; estão no texto porque, para o seu autor, podem ser relevantes para os leitores, apresentando-lhes informações que talvez desconheçam. É, pois, o autor quem determina que *links* disponibilizar; por outro lado, a decisão de clicar ou não em um *link* e de escolher a ordem desses cliques fica a cargo do leitor, situações que determinam a autonomia tanto de quem escreve quanto de quem lê.

Ainda no que tange aos *links*, vale lembrar que esses recursos tanto podem colaborar com o leitor para uma compreensão melhor – oferecendo-lhe informações que contribuam para sua compreensão e/ou para possíveis intertextualidades que talvez não fosse capaz de estabelecer sozinho – quanto podem atrapalhá-lo, pois a não linearidade do texto e as diversas opções de *links* podem fragmentar a leitura, confundindo-o e levando-o, inclusive, a abandonar o texto.

Segundo Dolz e Schneuwly (1999), o uso dos gêneros pode ser realizado por meio de uma proposta de transposição didática a partir da criação de situações comunicativas autênticas. Nesse caso, segundo os autores, os gêneros funcionariam nas práticas de linguagem “como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola” (1999, p. 9), e se criariam situações autênticas de

comunicação para se receber e para se produzir os gêneros exatamente como eles funcionam.

Essa forma de se trabalhar os gêneros seria um modo de os professores ensinarem seus alunos que há níveis de linguagem distintos para atender aos diferentes propósitos de comunicação em que a linguagem se faz presente. Ou seja, no ciberespaço, além de ler, é necessário saber atuar com competência nesse contexto por meio da linguagem, sem, contudo, anular ou ignorar a prática de leitura em outros meios. Não se trata de tornar o ensino mais atrativo ou de levar o aluno ao domínio das NTIC (até porque, muitas vezes, o aluno as domina mais do que o professor), mas de lhe mostrar como a linguagem opera de diferentes modos, conforme os contextos, e que, para atuar de forma competente nesses contextos, ele precisa saber operar esses diferentes modos.

Para concluir, vale lembrar que, nos contextos de ensino e de aprendizagem, o papel inicial de assumir as interações é do professor, não apenas entre ele mesmo e seus alunos, mas também entre ele, os alunos e as NTIC, a fim de que o aluno possa aprender em um ambiente que propicie interação com o contexto em que ele está inserido.

O uso das NTIC não é sinônimo de que o professor seja hábil em realizar suas tarefas de modo autônomo, porque, para tanto, ele precisa ter uma nova consciência em relação às ferramentas tomadas como recurso para o desempenho do seu trabalho. Por conseguinte, desde que o professor saiba usar, qualquer recurso pode contribuir significativamente para o êxito das práticas de ensino e de aprendizagem. Isso equivale a dizer que muito do sucesso de projetos educacionais com o uso das NTIC está na capacitação dos professores. É fundamental, portanto, que os cursos de graduação de licenciaturas propiciem a formação de docentes capazes não só de lidar com mudanças de modo crítico e reflexivo, mas também de se adaptar a elas.

## **Referências**

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

ERICKSON, T. **Social interaction on the Net: virtual community as participatory genre**. Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Science, Maui, Hawaii, v. 6, p. 13-21, Jan. 1997. Disponível em: <[http://www.pliant.org/personal/Tom\\_Erickson/VC\\_as\\_Genre.html](http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html)>. Acesso em: 18 jun. 2014.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da Tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos sociocomunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 23-50.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-103.

**EIXO TEMÁTICO 5**  
**A transdisciplinaridade como**  
**princípio da construção de**  
**conhecimentos**

# EIXO TEMÁTICO 6

## Pluralidade linguística e cultural nas fronteiras

O PROCESSO DE IMIGRAÇÃO HAITIANA NO CONTEXTO BRASILEIRO:  
o caso de Medianeira

Rosane Biterlini<sup>191</sup>  
Mariangela Garcia Lunardelli<sup>192</sup>

**Resumo:** Percebe-se que atualmente vem multiplicando-se os deslocamentos humanos forçados, em razão de conflitos armados, regimes ditatoriais ou mudanças climáticas. Justifica-se o presente estudo pelo crescente aumento do processo de imigração de haitianos para o Brasil, em especial ao Município de Medianeira – PR. Objetiva-se, nesta pesquisa, a qual fará parte de nossa dissertação de Mestrado, realizar um levantamento sobre os reais fatores que provocaram esse processo migratório, analisar o percurso realizado até a sua chegada ao Brasil e à Medianeira, e compreender as implicações que ocorreram ao longo desse processo, principalmente no que concerne às barreiras linguísticas e culturais. Além disso, identificar crianças e adolescentes que estudam nas redes municipal e estadual da cidade. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, de abordagem empírica, por meio de entrevista e rodas de conversa, direcionadas a haitianos residentes no município referido. Os aportes teóricos utilizados partem da sociolinguística, bem como da linguística aplicada. Por se tratar de um estudo ainda não finalizado, apresentam-se, neste artigo, resultados preliminares.

**Palavras-chave:** Imigração. Haitianos. Medianeira.

### Introdução

Vivemos no cenário mundial uma grande mobilidade humana, gerada por inúmeros motivos, sejam eles de ordem ambiental, política ou social. Nos últimos cinco anos, esses deslocamentos humanos têm resultado ao município de Medianeira, no oeste do Paraná, um aumento considerável de imigrantes haitianos, os quais trazem em suas bagagens grandes expectativas e sonhos. Objetiva-se, com o presente estudo, refletir sobre os aspectos que motivam essas pessoas a

---

<sup>191</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu. E-mail: robiterlini@hotmail.com.

<sup>192</sup> Orientadora. Doutora em Estudos da Linguagem. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu. E-mail: mglunardelli@gmail.com.

deixarem seu país de origem e se deslocarem para o nosso país, especialmente a este município citado; além disso, o percurso migratório realizado, as barreiras enfrentadas, sejam elas jurídicas, linguísticas ou culturais. Pretende-se ainda levantar o número de alunos haitianos matriculados na rede estadual e municipal de ensino na educação básica, a fim de mapear a instrução oferecida às crianças e adolescentes. A metodologia parte da pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem empírica, onde os instrumentos utilizados para a geração de dados se deram por meio de entrevista e rodas de conversa, direcionadas a haitianos residentes neste município, e cujos aportes teóricos partem da Sociolinguística, bem como da Linguística Aplicada.

Primeiramente discutiremos o conceito de (i)migrante e o de refugiado, uma vez que se percebe que a maioria das pessoas acredita serem sinônimos. Em seguida, apresentaremos um breve histórico da vinda dos haitianos para o Brasil e, conseqüentemente, à cidade de Medianeira. Em um segundo momento, pretendemos discorrer sobre a inclusão educacional deste alunado, verificar em quais níveis e modalidades de ensino estes se encontram matriculados na rede pública, e também os desafios encontrados no âmbito escolar para atendê-los, principalmente no que tange à aprendizagem da língua portuguesa.

Em virtude de encontrar, em nossa rede municipal e estadual, um ambiente escolar totalmente monolíngue, os educadores, ao receber esse público, devido ao não conhecimento do idioma, à falta de orientação e capacitação, por parte dos órgãos competentes, mostram-se impotentes diante da realidade, e por não saberem lidar com a diversidade linguística, não conseguem promover um trabalho que valorize e estimule a pluralidade linguístico-cultural.

Buscamos, por meio desta pesquisa, ainda em desenvolvimento, descrever e avaliar a realidade posta aos imigrantes haitianos, sobretudo no contexto escolar, bem como dar maior visibilidade a esses educandos, valorizando o contexto multicultural no qual estão inseridos.

## **Imigrante e Refugiado**

Presencia-se nos últimos tempos um crescente deslocamento humano, principalmente para o Brasil. De acordo com o artigo 13º da Declaração Universal

dos Direitos do Homem (ONU, 1948, p. 3): "toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país". Estes fenômenos migratórios têm amparo jurídico, porém a sua cidadania depende de cada Estado-nação, ou seja, são consideradas migrantes todas as pessoas que deixam seu lugar de origem para outro, com intenção de residir ou não, onde buscam melhores condições de trabalho, educação, ou também aquelas as quais passaram por desastres naturais, fome ou extrema pobreza.

Conforme a Convenção das Nações Unidas de 1951, estabelece-se, por meio do Alto Comissário das Nações Unidas para os Refugiados, que refugiado se trata de:

pessoa temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ACNUR, 1951, p. 2)

A partir dessa definição, entende-se por refugiados todas as pessoas que estão fora de seu país, por inúmeros fatores já citados, que não podem retornar à sua pátria e necessitam de proteção internacional. As pessoas que recebem refúgio têm seus direitos garantidos, como os demais estrangeiros no que diz respeito à liberdade religiosa, ao trabalho, entre outros. Conforme Cunha (2007, p. 9):

O refugiado é, antes de tudo, uma vítima da violação de seus direitos humanos. A concessão do asilo permite recuperar a dignidade cidadã ignorada em seu país de origem. Os refugiados são seres humanos desesperados, imersos em uma situação que os vence, uma vez rompido o vínculo de pertencer à sua comunidade de origem. Assim como os imigrantes, eles podem contribuir para a mudança, para o desenvolvimento e para a inovação cultural dos países que lhes concedem asilo.

Preceitua-se com relação à educação que “os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que trata ao ensino primário, bem como a continuidade dos estudos, o reconhecimento dos diplomas universitários e também a concessão de bolsas de estudo” (ACNUR, 1951, p. 9).

Sendo assim, concernente ao acesso à educação, as instituições públicas de educação básica são obrigadas a matricular e oferecer as condições necessárias para que os alunos refugiados tenham acesso ao conhecimento científico e respeitar a diversidade linguística. Porém, percebe-se que isso não acontece, uma vez que estes alunos se deparam com barreiras linguísticas e culturais.

A Constituição Federal Brasileira preconiza, em seu artigo 22, que “compete privativamente à União legislar sobre: XV - emigração e imigração, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros” (BRASIL, 2017, p. 35). Evidencia-se, desta maneira, que os termos refugiado e imigrante apresentam significados distintos.

Observa-se que, nas últimas décadas, a política brasileira para refugiados e imigrantes tem avançado, principalmente após a promulgação do Estatuto do Refugiado, sob Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, a qual instituiu normas e proporcionou a criação do Comitê Nacional para Refugiados - CONARAE, órgão responsável por analisar os pedidos e declarar o reconhecimento, em primeira instância, da condição de refugiado, bem como por orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados.

Desta maneira, vemos que a legislação brasileira possibilita aos refugiados o direito ao trabalho, à educação, à saúde e à mobilidade no território nacional, permitindo, assim, que reconstruam suas vidas no país. Esta lei também vem sendo utilizada como modelo para outros países.

## **Imigração haitiana para o Brasil**

Percebe-se que, nos últimos cinco anos, ocorre uma crescente imigração de haitianos para o Brasil, principalmente após a participação do país na missão das Nações Unidas para estabilização no Haiti – MINUSTAH. Esse processo imigratório é considerado pelo Itamaraty um dos maiores nos últimos cem anos, podendo-se comparar historicamente com a imigração dos italianos e japoneses que ocorreu no período imperial (FOLHA DE SÃO PAULO, 2012).

O Haiti é um país caribenho, com 27.750 quilômetros quadrados e uma população de aproximadamente 10,1 milhões de pessoas, tendo como língua oficial o crioulo haitiano. Passa, na última década, por um processo de crise: sua história está sendo marcada por regimes ditatoriais, corrupção, desastres ambientais e



intervenções internacionais que configuram a atual realidade socioeconômica e política.

Segundo as Nações Unidas, o Haiti é um país subdesenvolvido, de economia vulnerável. Isso deve ser tomado com ressalva, às proporções das informações e, ao mesmo tempo, atentar para um olhar crítico de que o Haiti não é, necessariamente, um país pobre, mas um país empobrecido ao longo do seu processo histórico (COTINGUIBA & COTINGUIBA, 2014).

Nas palavras de Seitenfus (2016, p. 38)<sup>193</sup>:

O ano de 2010 foi marcado como o mais terrível da história haitiana, por três acontecimentos maiores. O primeiro ocorreu no dia 12 de janeiro quando um terremoto destruiu a região metropolitana de Puerto Príncipe; morreram 230.000 pessoas, outras tantas feridas e aproximadamente um milhão e 500.000 pessoas desabrigadas. O segundo começa em meados de outubro e se prolonga por muitos anos. Trazido por soldados do Nepal, em serviço pela MINUSTAH, chega pela primeira vez ao país o vírus da cólera. As desumanas condições sanitárias que imperam no Haiti farão a epidemia se espalhar, com um saldo de 8.000 pessoas mortas e outras 800.000 infectadas. Por último, o terceiro ocorre durante as eleições presidenciais de no fim de novembro de 2010 e deu lugar à intromissão (tão incrível como vergonhosa) de certos países que se dizem “Amigos do Haiti”, da ONU e da OEA, impondo um candidato não somente contrário à vontade popular, como contrário a regras diplomáticas elementares e princípios básicos eleitorais.<sup>194</sup>

Com o desastre ocorrido no ano de 2010, a crise econômica aumentou e, conseqüentemente, a violência, a falta de saneamento básico contribuiu para a disseminação da cólera; tudo isso leva muitos haitianos a saírem da sua terra natal e a partirem em busca de melhores condições de vida, educação e trabalho. Os principais países de destino desses imigrantes são o Canadá, os Estados Unidos da América, a França, a República Dominicana e o Brasil.

---

<sup>193</sup> Tradução nossa.

<sup>194</sup> Original em espanhol: “El año 2010 quedó signado como el más terrible de la historia haitiana, marcada por tres acontecimientos mayores. El primero ocurre el 12 de enero cuando un terremoto destruye la región metropolitana de Puerto Príncipe; mueren 230.000 personas, otras tantas quedan heridas y aproximadamente un millón 500.000 personas son desplazadas. El segundo comienza a mediados de octubre y se prolonga por muchos años. Traído por soldados del Nepal, al servicio de la MINUSTAH, llega por primera vez al país el vibrión del cólera. Las inhumanas condiciones sanitarias que imperan en Haití hicieron que la epidemia se esparciera, con el saldo de 8.000 personas muertas y otras 800.000 infectadas. Por último, el tercero ocurre durante las elecciones presidenciales de finales de noviembre de 2010 y dio lugar a la intromisión (tan increíble como vergonzosa) de ciertos países que se dicen “amigos del Haití”, de la ONU y de la OEA, imponiendo un candidato no solamente contrario a la voluntad popular, sino a contrapelo también de elementales reglas diplomáticas y básicos principios electorales.”

A escolha pelo território brasileiro começou a crescer no final do ano de 2011 e início do ano de 2012, pela situação econômica estável do país, e devido à acolhida dos primeiros imigrantes haitianos ter ocorrido de forma amigável, diferentemente do que ocorreu em outros destinos onde a migração haitiana foi duramente reprimida. Criou-se, portanto, a imagem de um país acolhedor, servindo de motivação para a escolha do Brasil como possível novo lar (MORAES; ANDRADE; MATTOS, 2013).

Segundo dados do Conselho Nacional de Imigração – CNIg, órgão colegiado vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, o fenômeno migratório demonstra-se dinâmico, com variação de tempo e de espaço bem marcantes, uma vez que, no ano de 2010, foram concedidas autorização de permanência somente para 4 haitianos. Em 2011, foram 709; no entanto, em 2012, foram 4.682 e, até junho de 2013, foram 870 concessões.

Conforme Cotinguiba e Cotinguiba (2014), a região Norte é considerada a porta de entrada desses imigrantes, uma vez que faz fronteira com o Peru, Bolívia e Colômbia, sendo outros estados de destino dos imigrantes os três da região Sul, São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE:

Os haitianos são os imigrantes que receberam o maior número de autorizações de permanência no Brasil nos últimos cinco anos. Das 58.132 autorizações concedidas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), junto com o Ministério da Justiça, 51.124 foram para a população do Haiti – 88% do total. O segundo país em quantidade de concessões foi Bangladesh, com 1.941 vistos, seguido do Senegal, que teve 754 pedidos atendidos. O principal motivo desse número é o acolhimento humanitário adotado pelo Brasil. (BRASIL - MTE, 2016, s/p)

Evidencia-se, com o número de autorizações concedidas até o ano de 2016, que o fluxo migratório de haitianos para o Brasil continua intenso e dinâmico.

### **Imigração haitiana em Medianeira**

Estima-se que há, no município de Medianeira, Paraná, cerca de 120 imigrantes haitianos, sendo difícil ser precisa a declaração desses dados, uma vez

que esses imigrantes estão em constante deslocamento, ou seja, a cada dia uns chegam e outros partem, num movimento constante de chegada, partida e retorno.

Porém, em rodas de conversa com os imigrantes que residem no município, eles afirmam que o número de haitianos já foi bem maior, e tem diminuído devido às dificuldades encontradas como falta de trabalho e não conhecimento do idioma português, gerando, assim, dificuldades em manter as suas necessidades básicas de subsistência.

Muitos vêm para o Município de Medianeira com a ideia de já encontrar um trabalho, por possuir agroindústrias e estar passando por uma crescente expansão na construção civil, e também por estar entre os dez municípios do Paraná que mais geram empregos (BESSA, 2017).

Os haitianos que vêm para Medianeira, a fim de reconstruírem suas vidas, possuem escolarização como ensino médio, curso técnico ou qualificação profissional; alguns têm curso superior completo. Falam mais que um idioma - o francês, o espanhol e o inglês -, porém enfrentam dificuldades na aquisição do idioma local, o português, e isto se torna um fator que dificulta a sua inserção no mercado de trabalho, bem como sua integração.

De acordo com entrevista<sup>195</sup> realizada com um imigrante haitiano, este argumenta os motivos pelos quais escolheu o Brasil:

No ano de dois mil e quinze escutei as pessoas falar do Brasil, que o Brasil abre as portas para os haitianos entrar. E eu tinha um irmão já morando aqui no Brasil, sendo que este meu irmão me ligou e me disse para vir morar aqui no Brasil, pois neste país as coisas estavam um pouco melhor do que na República Dominicana. Na verdade, eu não queria vir para o Brasil, eu queria ir para Porto Rico, mas meu irmão insistiu e me disse vem para o Brasil, pois você vai achar serviço, pois você é profissional em acabamentos, colocação de porcelanato. (ENTREVISTADO A)

Percebe-se que este imigrante veio para o Brasil, pois já tinha um parente aqui, que o estimulou devido à oferta de trabalho no momento. O entrevistado A descreve a rota migratória que realizou até chegar ao Brasil: partiu em um avião da República Dominicana para o Equador, uma vez que este país não exige visto; depois, de ônibus para o Peru, onde um táxi o levou até o estado brasileiro do Acre. Ainda conforme o entrevistado A:

---

<sup>195</sup> As entrevistas e as rodas de conversa com os haitianos ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2017. Aqui, neste artigo, apresentamos somente alguns recortes.

Vim em busca de melhores condições de vida, pois já tinha aprendido uma profissão na República Dominicana, em Santos Domingos, e meu irmão me falava que aqui era melhor, mas tipo assim, aqui no Brasil não é melhor cem por cento, a diferença entre os dois países Brasil e República Dominicana é o nome das coisas. Eu pensava quando vim para o Brasil que ia ser uma coisa melhor e na verdade não era, e também, outra coisa importante é que aqui a segurança é melhor do que lá, pois lá é mais violento, muito violento. (ENTREVISTADO A)

O comentário do entrevistado A demonstra que as aspirações almejadas, de certa maneira, não foram correspondidas, uma vez que, no Brasil, ainda não tratam os seus imigrantes com a devida atenção, e isto fica evidente, quando este nos informa:

O governo brasileiro fala olha estamos ajudando os haitianos, temos as equipes no Haiti, mas aqui no Brasil, ninguém ajuda em nada, aqui você se defende como pode, se vai morar na rua, passar fome, problema é seu, o país abriu as portas. Ajuda humanitária não é como diz que é. Um exemplo eu sou encarregado pelos haitianos aqui no município de Medianeira, e mandei vários passaportes para a cidade de Brasília, já há onze meses e até agora não retornaram e não tivemos respostas. O acordo entre os dois governos Brasil e Haiti é vender o visto, e hoje a situação está pior do que ficar no seu próprio país, pois se não consegue trabalho, não tem condições de sobreviver aqui no Brasil. (ENTREVISTADO A)

Por mais que o governo brasileiro tenha concedido o visto humanitário de residência, permitindo que estes imigrantes pudessem trabalhar e estudar, o processo apresenta-se demorado, e isto os coloca em situação de vulnerabilidade, provocando, assim, a violação de seus direitos.

Isso demonstra que por mais que as leis brasileiras contemplem e assegurem ao imigrante ou refugiado direitos, estes em sua grande maioria são invisíveis para os órgãos federais, estaduais e municipais, pela sociedade como um todo. Muitas vezes são acolhidos, orientados por órgãos não governamentais como igrejas e ONGs.

A maior parte destes imigrantes fixa residência, com seus familiares, amigos ou conterrâneos, no Bairro São Cristóvão, em casas ou quitinetes alugadas. A escolha por este bairro se dá, uma vez que sua localização é próxima à agroindústria Frimesa, uma das indústrias que mais emprega haitianos, o que facilita a ida ao trabalho, dispensando assim a necessidade de locomoção por meio de

transporte público. Com relação à religiosidade, os imigrantes se declararam cristãos, sendo em grande número evangélicos. E possuem um culto religioso, realizado na língua crioula, em uma igreja evangélica central da cidade.

### **O contexto educacional para os haitianos**

No que diz respeito ao contexto educacional, os filhos destes imigrantes, ao entrarem nas escolas brasileiras, provocaram mudanças na organização destas, no âmbito estrutural, cultural e pedagógico, a fim de que esses alunos tivessem as suas especificidades atendidas, partindo do princípio de que todos os alunos têm o direito a uma educação de qualidade, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação de todas as ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas.

Faz-se necessário ressaltar que essas crianças, adolescentes e jovens imigrantes vêm com outras formas de se relacionar, com outros costumes e hábitos, porém cheios de sonhos e esperanças, implícitos em seus relatos e conversas. Para isso, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa requer abordagens pedagógicas diferenciadas.

Sabe-se que a inclusão de alunos imigrantes, oriundos do Haiti, no Ensino Fundamental, é recente. A matrícula como aluno estrangeiro no Brasil é garantida por meio de decretos de leis, instruções normativas do Conselho Nacional de Educação – CNE, bem como dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, os quais orientam o processo de matrícula, classificação e aproveitamento de estudos para alunos estrangeiros, de acordo com a Instrução nº 02/2017, da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED (PARANÁ, 2017), e acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro, que garantem o acesso e a permanência dos imigrantes na educação básica.

Em um levantamento realizado junto às escolas estaduais, municipais e centros de educação infantil, no ano de 2017, no município de Medianeira, até o presente momento, encontram-se matriculados na rede de ensino um total de quinze alunos haitianos: temos 1 na Educação Infantil, 3 no Ensino Fundamental I, 2 no Ensino Fundamental II, 4 no Ensino Médio, 4 na Educação de Jovens e Adultos fase 1, e 1 na Educação de Jovens e Adultos fase 2. Temos também os filhos desses

imigrantes já nascidos aqui no Brasil, que frequentam a educação infantil, contabilizando um total de 4 crianças.

No que tange à educação, faz-se necessário considerar que a preocupação não deve ser apenas dos pais das crianças imigrantes, mas, sobretudo, da escola e como esta vem atendendo esses educandos. Devem-se promover nos ambientes escolares ações de interação, onde não ocorra discriminação e valorize-se a cultura dos indivíduos, tornando a escola, conforme Pereira (2009, p.62), “um local de diálogo, de convivência, espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilita um trabalho ético na educação”. Neste sentido, Mendes (2011, p. 155) destaca:

A responsabilidade pela interação deve envolver a participação de todos, ser produto da ação de todos. O foco no processo do encontro, ao contrário de concentrar a responsabilidade em uma das partes dos envolvidos, distribui a responsabilidade para todos, visto que é o esforço da aproximação e da produção de conhecimento partilhado que possibilitará o crescimento na aprendizagem.

A partir deste pressuposto, tem-se que a escola de hoje precisa então rever sua prática e repensar sua forma de ensinar, para que venha atender às especificidades dos alunos, conforme preconizam as teorias da psicologia histórico-cultural de Vigotski (1984): não se pode deixar de considerar que o processo de aprendizagem é mediado por fatores culturais, e que ocorre interação entre o sujeito e o meio no qual está inserido.

Segundo Revuz (2001, p. 215), “todo aprendizado de uma nova língua perturba aquilo que já se tem registrado com as palavras de outra língua, pois muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. Vê-se, assim, a língua não somente como uma estrutura, mas uma forma de comunicação, de interação social, transmissor de cultura. Tendo essa concepção de língua, o ensino muda, uma vez se pensa para quem, como e o que se ensina. O fator interacional é importante para que a educação intercultural ocorra de maneira natural, espontânea (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012).

Ainda de acordo com Mendes (2011, p. 153):

Em uma abordagem intercultural, dessa forma, as experiências de ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

Percebe-se que a aquisição de uma nova língua vai além de conceitos gramaticais, uma vez que estas são vistas e dadas por meio de práticas sociais, e são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as suas necessidades contextuais e interacionais. Conforme afirma Mendes:

Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente um domínio de formas linguísticas e de curiosidades sobre a língua alvo. Nesse sentido, quando ensinamos e aprendemos o português, estamos tratando de uma dimensão muito maior do que um conjunto de formas e suas regras de combinação, das de um modo de ser e de viver através da linguagem. (MENDES, 2011, p. 142-143)

Desta maneira, a questão cultural faz-se importante no processo de aquisição da língua; de acordo com Almeida Filho, “o ensino da cultura vai refletir a capacidade de compreensão e produção da língua-alvo por parte de professores e aprendizes” (2011, p. 159).

Ensinar uma nova língua não é criar um novo ser, mas sim promover o seu desenvolvimento, ampliar o seu conhecimento, valorizar a sua língua, sua cultura e proporcionar o desenvolvimento da sua autonomia, liberdade e dignidade.

### **Considerações Finais**

Com a crescente imigração de haitianos ao território brasileiro nos últimos anos, em busca de trabalho, melhores condições econômicas, sociais e educacionais, nos faz perceber que estes, por mais que estejam amparados por leis internacionais, e que o Brasil, como país signatário das mesmas, contemple em sua legislação os direitos destes sujeitos, seja nas condições de refugiados ou imigrantes, estes enfrentam inúmeras barreiras linguísticas e são invisíveis no âmbito social, político e educacional.

A invisibilidade destes imigrantes também é perceptível no município de Medianeira-PR, o que lhes vem acarretando dificuldades, sendo necessária a discussão e a promoção do desenvolvimento de políticas públicas e linguísticas, no que tange à aquisição da língua portuguesa, tanto para os adultos, uma vez que esta é essencial para a sua entrada no mercado de trabalho, bem como para as crianças e jovens, com vistas à sua inserção social e à aprendizagem, respeitando e valorizando a sua cultura, promovendo a reflexão de estarmos inseridos em um contexto multilíngue e multicultural.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Nova Iorque, EUA: ACNUR, 1951. Disponível em: <[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)>. Acesso em 29/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Dados sobre refúgio no Brasil**: Balanço até abril de 2016. Brasília: ACNUR Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobrerefugio-no-brasil/>>. Acesso em 29/07/2017.

BESSA, Reinaldo. Saiba quais são as cidades que mais geram empregos no Paraná. In: **Jornal Gazeta do Povo** [Online]. Grupo Paranaense de Comunicação. 05 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/reinaldo-bessa/arquivo/saiba-quais-sao-cidades-que-mais-geram-empregos-no-parana/>. Acesso em 20/08/2017.

BRASIL. **Lei n. 9474**, de 22 de julho de 1997. Brasília: Coordenação de Estudos Legislativos – CEDI, 1997.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. **Base Estatística Geral CNIg**: Detalhamento das autorizações concedidas em 2012. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/geral/estatisticas.htm>>. Acesso em 20/08/2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014.



CUNHA, Guilherme da. Migrantes e refugiados: marco jurídico e estratégia no limiar do século XXI. 2007. Disponível em: **BuscaLegis.ccj.ufsc.br**: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/22393-22395-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12/08/2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. Vinda de haitianos é maior onda imigratória ao país em cem anos. Em 12/01/2012, às 14h23. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1033447-vinda-de-haitianos-e-maior-onda-imigratoria-ao-pais-em-cem-anos.shtml>>. Acesso em 26/08/2017.

MENDES, Edleise. **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 2011.

MORAES, Isaías Albertin de; ANDRADE, Carlos Alberto Alencar de; MATTOS, Beatriz Rodrigues Bessa. A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios. **Revista Conjuntura Austral**, Vol. 4, nº. 20, p. 95-114, Out/Nov 2013. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2015/2137-1438733643.pdf>>. Acesso em 15/08/2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. 1948. Disponível em: <[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_d\\_o\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_d_o_homem.pdf)>. Acesso em 31/07/2017.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação – SEED. **Instrução Normativa nº 02**, de 20 de janeiro de 2017. Curitiba-PR: Superintendência da Educação – SUED, 2017. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao022017sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao022017sued_seed.pdf)>. Acesso em 15/07/2017.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.2, n.1, p. 51-63, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas.ims/index.php/ML/article/viewFile/327/325>>. Acesso em 12/04/2016.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213-230.

SANTOS, Angélica Paixão dos; SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho. **Anais da V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e XIV Reunião de Antropólogos do Norte de Nordeste (ABANNE)**, vol. 1, n.1, 2016. Disponível em: [http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020513\\_29\\_06\\_2015\\_00-38-24\\_8355.PDF](http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020513_29_06_2015_00-38-24_8355.PDF). Acesso em 18/07/2016.

SEITENFUS, Ricardo A. S. **Reconstruir Haití**: entre la esperanza y el tridente imperial. Santo Domingo, República Dominicana: Fundación Juan Bosch/ CLACSO, 2016.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D´Ajuda Alomba. Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas. **Revista Litteris**, n. 9, março/2012. Disponível em: <<https://www.revistalitteris.com.br/blank-10>>. Acesso em 15/10/2016.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# EIXO TEMÁTICO 7

## Transculturalidade, linguagem e educação

### A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO FAZER PEDAGÓGICO EM ESCOLA DE FRONTEIRA – REFLEXÕES INICIAIS

Marcia Palharini Pessini

#### RESUMO

O presente artigo apresenta como objetivo refletir sobre a realidade linguística vivenciada em um contexto de tríplex fronteira e pretende ao longo do seu desenvolvimento abordar o fato de que, ao pensar em um trabalho numa perspectiva multilíngue, acreditamos que sejam necessárias algumas transformações das práticas pedagógicas presentes na escola, pois, conforme indicaremos no artigo, dificuldades estão sendo vivenciadas por alunos oriundos de minorias linguísticas, em salas de aula pertencentes a esse cenário. Diante dessa realidade, o trabalho pretende levantar questionamentos em relação ao papel da escola, buscando refletir sobre a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação. É urgente uma discussão mais profunda e substancial no que se refere às mudanças no fazer pedagógico, no sentido de buscar uma pedagogia sensível, que, acreditamos, iniciará no processo de formação do docente, passará por transformações inclusive curriculares e deverá persistir através de políticas públicas que tenham como princípio e Norte a preocupação com uma educação intercultural. Ao longo do artigo tais reflexões estarão baseadas em teorias que abordam o assunto e têm a pretensão de buscar impulsionar discussões e possíveis mudanças de posturas, pois acreditamos que da maneira como está, a escola está desenvolvendo práticas de mera reprodução cultural de um grupo dominante, o que não se pode admitir. Ao se omitir diante de uma realidade de invisibilização e silenciamento de minorias, a escola dá o aval àquilo que estabelece o conflito e destrói a possibilidade de um convívio intercultural que almeje o enriquecimento cultural e a formação de um cidadão mais consciente da diversidade e acima de tudo um cidadão que tenha em suas ideologias, discursos e atitudes o princípio do respeito para com ela. É nesse sentido que acreditamos que a militância por uma educação intercultural faz-se necessária.

**Palavras-chave:** Fronteira. Escola. Interculturalidade.

#### Introdução

Diante do cenário linguístico de fronteira, no qual trabalhamos cotidianamente

com diferentes línguas em sala de aula, sentimos a necessidade de refletir sobre o papel da escola na construção de uma realidade que tenha como objetivo o desenvolvimento de indivíduos conscientes de sua condição de pertencimento à realidade plural, na qual o respeito pela diversidade e a formação de uma consciência multilíngue/multicultural seja um objetivo claro. A partir dessa prerrogativa, elencamos como objetivo refletir a realidade encontrada na escola hoje e quais as mudanças necessárias nesse ambiente que vise o intuito mencionado.

É nesse sentido que o presente artigo pretende, ao logo do seu desenvolvimento, abordar o fato de que, ao pensar em um trabalho com a linguagem numa perspectiva multilíngue, consideremos como necessárias algumas transformações do fazer pedagógico que tenham o intuito de possibilitar o trabalho de conscientização e respeito com a realidade plural vivenciada na fronteira. Acreditamos que tais transformações sejam necessárias, pois, se concordamos que devemos trabalhar a partir de um conceito de língua que visa o trabalho com o múltiplo, o diverso, teremos como orientação metodológica, objeto de ensino e conteúdos, algo diferente do que temos hoje – a valorização de apenas uma língua: a norma culta da língua portuguesa em detrimento de tantas outras presentes nesse cenário.

Tais mudanças estariam relacionadas à definição do que é ou não importante ser trabalhado pela escola que deseja valorizar as diferentes línguas encontradas em sala de aula e assim contribuir para o desenvolvimento de alunos conscientes da diversidade e que tenham uma postura de respeito e valorização para com ela.

O interesse e motivação para desenvolver esse trabalho partem de algumas indagações que surgiram a partir do fazer pedagógico em uma realidade multilíngue, enquanto professora em contexto de fronteira. Tais indagações impulsionaram as discussões que serão aqui iniciadas, mas não pretendem, por outro lado, esgotar as respostas encontradas. As questões que, inicialmente se colocam são: a presença de diferentes línguas e culturas em sala tem causado algum tipo de conflito entre colegas e/ou professores? Tais conflitos têm sido uma preocupação da escola ou o apagamento dos mesmos é uma realidade posta em sala de aula? A postura adotada pela escola é reflexo do despreparo para um trabalho efetivo na formação de indivíduos que respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural?

Ao buscar responder tais indagações buscaremos refletir sobre a forma como a escola irá abordar os conflitos e as consequências advindas da realidade

complexa na qual está inserida. Pretendemos discutir o fato de que a escola não tem feito o seu papel no que se refere à construção de uma consciência multilíngue, pois parece não trabalhar para o convívio positivo entre as línguas, caminhando inversamente a situação social e linguística que ocorre universalmente, na qual a nova perspectiva de valorização dos contextos multilíngues parece promover também uma nova visão da relação entre línguas.

Parece-nos que o mito do monolinguíssimo é algo forte e atuante ainda hoje na instituição escolar e que a invisibilização dos conflitos tem sido uma válvula de escape. Ao longo do artigo abordaremos um estudo que contribui para a construção dessa hipótese em relação à postura da escola. Trata-se de um projeto desenvolvido sob nossa coordenação no Instituto Federal do Paraná – IFPR – campus Foz do Iguaçu, - intitulado *A Invisibilização dos Conflitos entre Alunos Brasileiros e Paraguios em Contexto Escolar Brasileiro: Uma Opção Diante do Despreparo dos Professores?*

Buscaremos ainda refletir sobre possíveis caminhos que levem a um trabalho inverso a esse, algo que busque trabalhar no sentido de para além de não permitirmos que se naturalize a invisibilização dos conflitos, nos possibilite a aversão total a atitudes discriminatórias de qualquer espécie. Um trabalho que considera que as identidades socioculturais são complexas, múltiplas, provisórias e só podem ser compreendidas quando situadas no tempo e no espaço social e que, portanto, as diferentes línguas que permeiam a sala de aula devem ser valorizadas e respeitadas.

Nesse sentido e como forma de fechar a discussão – obviamente sem pretender esgotá-la – buscaremos mostrar que acreditamos que a militância por uma educação intercultural faz-se necessária, uma vez que só dessa forma estaremos garantindo que nosso trabalho seja culturalmente sensível e pedagogicamente relevante.

## **O contexto multilíngue da fronteira**

A realidade vivenciada na tríplice fronteira formada entre o Brasil, Paraguai e Argentina revela situações muito interessantes em relação ao contato que aqui se estabelece entre língua e cultura. Foz do Iguaçu é a cidade brasileira situada nesse espaço e além de pertencer a esse contexto de tríplice fronteira encontramos aqui

outra particularidade: por inúmeras razões, inclusive comerciais, esse município é a casa de mais de 70 etnias. A realidade derivada desse cenário é uma diversidade cultural e linguística própria de contextos espaciais semelhantes – línguas e culturas diferentes em contato/conflito diariamente.

Ao refletir sobre tais aspectos é preciso, antes de tudo, ressaltar que partimos da ideia de que o ambiente sociolinguisticamente complexo vivenciado aqui não é essencialmente diferente do restante do território nacional, pois, contrariando o mito do monolinguismo amplamente difundido no Brasil, é preciso ressaltar que

Apesar de o Brasil parecer um país monolíngue, já que a quase totalidade da população é de língua materna portuguesa e já que somente uma parte minoritária da população possui uma certa competência de outra língua, o país com cerca de 200 línguas é um dos territórios com maior diversidade linguística no mundo. (RASO, 2011, p. 19)

Tal afirmação parece deixar claro que o bi/multilinguismo é uma realidade de muitos brasileiros. E no cenário da tríplice fronteira é sem dúvida o néctar do qual partilhamos. Em uma análise mais ampla podemos observar que essa é também uma realidade universal – Romaine (1995) já afirmava que “no mundo há mais bilíngues do que monolíngues e que, portanto o bilinguismo constitui a norma e o monolinguismo a exceção”.

Diante disso é que podemos chegar à constatação de que o multilinguismo que encontramos na fronteira não é um privilégio só nosso - moradores de uma tríplice fronteira, ou mesmo pertencentes à nação brasileira - ao contrário, é uma realidade encontrada muito além de nossos limites geográficos.

E mais, é preciso reconhecer as mudanças significativas do mundo globalizado no qual vivemos e deixar de tentar enquadrar algo novo em conceitos e ideias próprias de um mundo que ficou no passado. É preciso agir como cidadãos dessa era, como participantes da sociedade atual e, com esse intuito, trabalhar para o esclarecimento de que “parece existir hoje a consciência de que está ocorrendo uma revolução, talvez sem precedentes na comunicação e, portanto, na situação linguística da humanidade” (CRYSTAL, 2004 apud MELLO, ALTENHOFEN e RASO 2011).

A configuração das sociedades contemporâneas é resultado, entre outras coisas, das mudanças sofridas pelo capitalismo em direção ao que tem sido chamado de “Sociedade da informação” ou “Sociedade do conhecimento”, mas que

alternativamente é chamado também de “Nova Economia” (OLIVEIRA, 2010). O que nos interessa nesse conceito é o fato de que nesse novo modelo, a chamada nova economia diz respeito à forma de organização do trabalho – just in time – que, em contraposição ao modo de produção fordista, apresenta o fato de a comunicação ocupar o centro do processo produtivo. Tal transformação de paradigma tem sido apontada por teóricos – como o acima citado – como sendo o fator mais importante da valorização das línguas no mundo. Nesse novo cenário social, novos mercados consumidores são estabelecidos e para atender tais consumidores, é necessário que a língua falada por eles também seja evidenciada.

São os aspectos sociais definindo, mais uma vez, a relação estabelecida entre as línguas. Ou seja, quanto maior o número de línguas faladas, maior a interação com o mercado, maior o sucesso capital.

Vislumbram-se, assim, reais possibilidades de um redimensionamento no trato com o multilinguismo. A realidade mundial posta parece indicar que o mesmo passa a ser visto como algo de valor. Cavalcanti e Maher (2009, p.15) indicam que “interessa ressaltar que o caráter híbrido das culturas, a partir do recrudescimento do fenômeno da globalização e da ampliação dos meios de comunicação de massa, torna-se cada vez mais evidente”.

A partir disso, podemos passar a acreditar que as mudanças necessárias no trabalho com a linguagem nas salas de aula seja uma possibilidade real. Se o respeito e a valorização das diversidades não pareçam ser suficientes para impulsionarem discussões de redimensionamentos na escola, talvez o mercado consumidor, o sistema capitalista de forma geral, possa desencadear esse processo.

Acreditamos que as mudanças mencionadas estariam ligadas a vários aspectos, inclusive no que se refere às políticas públicas, formação de docentes, orientação metodológica e Currículo Escolar.

Entretanto, é preciso considerar que, apesar do reconhecimento da importância do multilinguismo - especialmente na atual sociedade do conhecimento - “tal realidade nem sempre tem sido harmônica e pacífica” (MELLO, ALTENHOFEN e RASO, 2011, p.42). Pelo contrário, cenários nos quais diferentes culturas e línguas são encontradas, a realidade que se coloca é muito mais de conflito do que de convívio pacífico. Em relação a isso, Cavalcanti e Maher afirmam que

(...) o encontro com as diferenças culturais é, quase sempre, marcado pelo

estranhamento: temos uma dificuldade imensa em reconhecer que outros possam estar sendo orientados por matrizes culturais diferentes das nossas. Esse é o motivo pelo qual frequentemente aquilo que não conhecemos aquilo que não é interpretado da mesma forma que interpretamos, nos parece esquisito, “fora do Lugar”, engraçado. (2009, p.12).

Se essa é uma realidade perene em nosso meio, se o multilinguismo é algo que permeia nosso cotidiano, que o constitui, sem dúvida essa será também a realidade linguística encontrada nas salas de aula das nossas escolas. Se essa é a realidade posta e se tal realidade é permeada por situações de conflito é preciso, pois, refletir sobre o papel da escola frente a essa situação.

E sendo assim, diante dessa responsabilidade da escola em mediar os conflitos e trabalhar no sentido de que os mesmos sejam superados, alguns questionamentos emergem: está a escola preparada para trabalhar em uma perspectiva multilíngue, já que é essa a sua realidade? Estão os professores aptos a mediar os conflitos, trabalhando com a diversidade e desenvolvendo um trabalho no sentido da valorização do multilinguismo e não o seu inverso? A formação desses professores e demais participantes da escola possibilita-os garantir aos alunos provenientes de outras realidades culturais e linguísticas a valorização de suas origens, o pleno direito ao exercício da sua cidadania, incluindo o acesso a uma educação de qualidade e a convivência pacífica com os demais participantes desse espaço social?

A partir das questões colocadas, algumas hipóteses vão se desenhando, e é nesse sentido que concordamos com Maher (2007) quando diz que

“sem de fato entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos para acomodá-lo, acolhê-lo, de forma respeitosa na escola. Não conseguiremos ir além do mero reconhecimento da sua existência, da mera tolerância para com ele”. (p. 68)

A autora cita Cardoso (2003) quando afirma que “o respeito à diversidade não pode ser apenas um jargão politicamente correto, mas é fundamental agirmos de maneira informada, para garantir o seu pleno exercício.”

A escola precisa sim trabalhar nesse sentido, para extinguir a visão de que o bilinguismo – especialmente o de minorias – é um problema e que deve ser erradicado. Precisamos evitar que o aluno que apresenta mais de uma língua em sala de aula passe, por esse motivo, a ter dificuldades para alcançar o sucesso escolar. Precisamos estar atentos e conscientes em relação a qual o nosso papel



nesse cenário.

## **O papel da escola**

A escola é uma instituição com papel essencial na sociedade, seu compromisso vai muito além de ensinar conteúdos, ela traz junto de seus objetivos a formação humana, a qual tem como objetivo final direcionar o aluno a utilizar os conhecimentos aprendidos para que sejam aplicados em favor de uma realidade melhor para todos. É na escola que a criança começa a conviver com o diferente, cria as primeiras relações sociais e percebe-se parte de uma situação coletiva e precisa aprender a viver tal situação de forma digna e respeitosa para com todos.

Em um cenário de escola de fronteira, onde diferentes etnias, línguas e culturas se entrelaçam diariamente, a reflexão em torno da atuação dessa instituição é imprescindível. Acreditamos que é preciso promover tal discussão e nesse sentido concordamos com Cavalcanti e Maher (2009) quando dizem que a escola precisa saber como pode contribuir para formar alunos mais conscientes em relação à diversidade e como desenvolver uma atitude de respeito para com ela.

Partindo do princípio de que o multilinguismo é a realidade linguística que temos e ainda o caminho, a possibilidade, para se alcançar o sucesso no mundo contemporâneo do qual fazemos parte, acreditamos que a escola deve servir como mola propulsora para o convívio e o desenvolvimento de todas as línguas que permeiam a sala de aula. Diante da realidade linguística global e da constatação de conflitos vivenciados em sala de aula – como é o caso do que foi registrado nas salas de aula do Ensino Médio Subsequente do IFPR campus Foz do Iguaçu, entre alunos brasileiros e paraguaios - não podemos aceitar que a escola possa - em alguns casos - acreditar, postular, defender e muitas vezes militar o mito do monolinguismo no Brasil.

É preciso dizer que acreditamos que a postura adotada por muitos docentes é resultado de alguns aspectos, inclusive culturais, que fazem ou fizeram parte da formação desse professor. Corroboramos assim o que dizem Mello, Altenhofen e Raso (2011, p. 44) quando dizem que “a dimensão cultural das línguas/variedades linguísticas tem ocupado, nos estudos linguísticos, posição apenas marginal”. Isso talvez possa indicar que na formação inicial e continuada dos professores possa residir uma lacuna - que tem como resultado o trabalho em sala de aula que reforce

o mito do monolinguismo e suas consequências.

Enquanto indivíduos participantes desse sistema, nós professores, precisamos trabalhar em sentido inverso, devemos centrar nossos esforços em desenvolver um processo educativo que leve para a escola, para a vida dos alunos, conteúdos cientificamente relevantes, pedagógica e culturalmente sensíveis e que possibilitem uma aprendizagem significativa.

Ao buscar desenvolver tais ideias e iniciar a análise a que nos propomos, acreditamos que é necessário que o conceito de língua, a partir do qual se parta, seja aquele que possa de fato sugerir ou orientar um trabalho que realmente considere a realidade que se tem e que seja adequado às necessidades e dilemas enfrentados em uma realidade linguística complexa.

Acreditamos que não seja suficiente a definição que tome a língua em termos lineares, como algo estático e que orienta o fazer pedagógico tradicional do qual falamos anteriormente. É preciso reconhecer e respeitar as variáveis, os conflitos e contradições inerentes a todo usuário da língua que compõe o cenário da sala de aula.

Nesse sentido, para orientar a reflexão aqui desenvolvida, tomamos o conceito de língua como caleidoscópio, proposto por César e Cavalcanti (2007, p. 61) no qual afirmam que “a linguagem é constituída por um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante”.

Entender a linguagem como um fenômeno que se assemelha as imagens produzidas por um caleidoscópio significa acreditar que a mesma é constituída por movimentos que tornam sua essência sempre resistente à unificação, a exemplo do que ocorre no caleidoscópio, instrumento que cria uma mistura infinita de imagens com formatos e cores diferentes a depender tanto da disposição dos espelhos que o compõe e que estão em constante movimento quanto da pessoa que o manipula, possibilitando assim uma constituição infinita de possibilidades.

Ao pensar um trabalho com a linguagem na perspectiva apresentada pelas autoras, no qual se percebe as diferentes expressões linguísticas como constituintes do multilinguismo próprio da nossa realidade linguística e não apenas como variedades dialetais normalmente vista como uma versão corrompida da língua (César e Cavalcanti (2007, p. 61) acreditamos que temos a possibilidade de algumas transformações do fazer pedagógico, pois se temos o conceito de língua que visa o

trabalho com o plural, o múltiplo, a diversidade, teremos como objeto de ensino e, portanto, como conteúdo algo diferente do que temos hoje.

Se concordarmos que a língua é esse constructo híbrido e multiforme e que, portanto, somos de fato multilíngues e se também consideramos a pluralidade de contextos multiculturais em que é falada a língua portuguesa no Brasil, concordamos com Cesar e Cavalcanti (2007, p. 63) quando afirmam que “temos várias línguas sob o rótulo de língua portuguesa”. Diante disso, acreditamos ser necessário militar no sentido de propor um trabalho diferente em termos de linguagem na sala de aula. Um trabalho que focalize as diferentes línguas, que ofereça elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de todos.

Parece-nos que temos assim indicado, mesmo que de forma parcial - já que o que esperamos é que essa seja uma construção coletiva - o quê trabalhar em sala de aula, precisamos ainda pensar no como.

### **Caminhos possíveis**

Ao pensar sobre o fazer pedagógico na fronteira acreditamos que é fundamental refletir sobre a forma como a escola irá abordar os conflitos e as consequências advindas dessa realidade múltipla. É necessário trabalhar no sentido de contribuir para que o professor esteja apto a atuar para a formação de alunos conscientes da diversidade e respeitosos com ela, é preciso pensar quais os caminhos que podem levar a essa possibilidade. Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti e Maher quando afirmam que é preciso ficar atento ao fato de que

às vezes, até parece haver um movimento no sentido de se reconhecer a diversidade, mas apenas o reconhecimento do diferente não é suficiente. É preciso ir além de um mero pseudorespeito, de uma mera sensibilização para a questão, caso contrário, cairemos na armadilha do discurso “politicamente correto”, tão em voga e tão pouco produtivo. (2009, p. 10)

Precisamos estar cientes da necessidade da ação, nós professores e participantes desse microcosmo social que é a escola, precisamos promover ações de reconhecimento, conscientização e valorização dessa realidade. Tais ações devem estar direcionadas inicialmente no que se refere ao próprio corpo docente e

demais sujeitos sociais que constituem a escola e paralelamente com os próprios alunos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho que busque a consciência multilíngue, pois conforme Carvalho (2012, p. 481)

A nova perspectiva de valorização dos contextos multilíngues parece promover também uma nova visão da relação entre línguas, contribuindo para a construção de uma consciência multilíngue, que destaca positivamente o convívio entre as línguas.

Cavalcanti e Maher (2009) afirmam que qualquer trabalho pedagógico relevante terá que procurar escapar de armadilhas como a criação de estereótipos identitários, precisa considerar que as identidades socioculturais são complexas, múltiplas, provisórias e só podem ser compreendidas quando situadas no tempo e no espaço social. Para se alcançar tal êxito é necessário estarmos atentos à força do discurso pedagógico – o discurso dos professores, dos alunos, do material didático – na construção das identidades socioculturais em sala de aula, porque segundo as autoras, é aí que reside o perigo.

Diante de tal realidade denunciada pela autora, nos vemos impelidos a repensar e agir de modo a redimensionar nosso trabalho, tanto no aspecto curricular, como dito anteriormente, como na metodologia aplicada em sala de aula. Pois se assim não fizermos, estaremos trabalhando no sentido de reforçar a invisibilidade sofrida por nossos alunos.

Cavalcanti e Maher (2009, p.48) citam ainda Skliar (2003), ao afirmar que invisibilizamos aquele que nos incomoda e acabamos por aceitar como natural viver as grandes narrativas de invisibilização do outro que nos foram passadas por nossas famílias ou pela sociedade. Tais narrativas são naturalizadas e assim não se vê a necessidade de problematizá-las.

Entendemos que, ao se omitir diante dessa realidade, a escola dá o aval aquilo que estabelece o conflito e destrói a possibilidade de um convívio intercultural que almeje o enriquecimento cultural e a formação de um cidadão mais consciente da diversidade e acima de tudo um cidadão que tenha em suas ideologias, discurso e atitudes o princípio do respeito para com ela.

Acreditamos que, na grande maioria dos casos, a escola tem agido nesse sentido – de apagamento das minorias, de desprestígio de línguas diferentes da “eleita” por ela como a melhor! Como exemplo dessa atitude tomada pela escola

podemos citar os relatos iniciais de um projeto desenvolvido sob nossa coordenação no Instituto Federal do Paraná – IFPR – campus Foz do Iguaçu, que tem como nome: *A Invisibilização dos Conflitos entre Alunos Brasileiros e Paraguaio em Contexto Escolar Brasileiro: Uma Opção Diante do Despreparo dos Professores?*

Nesse projeto, alguns dados já foram apurados e serão brevemente relatados aqui: No IFPR – campus de Foz do Iguaçu – a cada semestre letivo o ingresso de alunos paraguaios tem aumentado e principalmente nas turmas noturnas a presença deles já é bem significativa. Relatos desses alunos têm indicado que os mesmo estão vivenciando dificuldades na escola brasileira. Diante disso, o projeto tem buscado saber quais os motivos que podem estar causando tais padecimentos em sala de aula.

A despeito das observações iniciais feitas nesse contexto, foi possível perceber indicações de que a língua que vem com eles e que imprime uma nova realidade à sala de aula é chave de acionamento de conflitos que estão sendo vivenciados nesse cenário e que são a causa das dificuldades observadas pelos alunos paraguaios.

Outro dado que foi possível ser observado é que o multilinguismo na sala de aula do IFPR de Foz do Iguaçu tem sido encarado como um problema pela maioria dos professores e pela instituição escolar de forma geral. Não há uma orientação pedagógica, uma reflexão ou discussão nesse sentido. Os professores não sabem qual postura adotar diante dessa realidade e parecem preferir ignorar tal situação – uma omissão que pode estar permitindo que os conflitos perdurem.

Das observações que foram feitas, é possível vislumbrar que as dificuldades sentidas pelos alunos paraguaios não estão relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem propriamente, mas sim às relações sociais estabelecidas em sala de aula com colegas brasileiros e até alguns professores que, por não terem desenvolvido um olhar de respeito às diversidades, acabam por promover uma relação baseada na assimetria – na qual o aluno paraguaio não está em um lugar de privilégio.

Foi ainda possível observar que a instituição escolar não tem vislumbrado tal realidade e, portanto, não tem realizado seu papel de fomentador de uma postura de respeito às diversidades e formação de uma consciência multilíngue.

Os dados iniciais apresentados pelo projeto e aqui indicados, vêm corroborar as afirmações anteriores de que a escola não tem trabalhado numa perspectiva de

valorização do multilinguismo e desenvolvimento de uma postura de respeito às diversidades. Aponta ainda que precisamos agir no sentido de transformar tal realidade vivenciada por todos nós, membros da escola.

Precisamos ter claro que no caminho para o apagamento e/ou invisibilização anteriormente mencionada encontraremos, sem dúvida, alguns passos certos – o preconceito e a discriminação. Como forma de repúdio a qualquer tipo de atitudes como essa, a escola precisa urgentemente repensar seu papel.

Não basta apenas tolerar a diferença ou ainda promover comemorações alusivas aos direitos humanos para acreditar que já fizemos a nossa parte. Não podemos, com isso cair na emboscada daquilo que Cavalcanti e Maher (2009) chamaram de banalização do discurso da diversidade.

Precisamos, ao contrário, pensar em ações que possam contribuir para a construção de uma escola e uma sociedade na qual tenhamos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56).

Para isso acreditamos que para além do discurso pedagógico - como mencionado acima – as pedagogias aplicadas em sala de aula, a organização do fazer pedagógico, devem trabalhar com esse intuito, abandonando de vez qualquer forma de discriminação ou invisibilização de minorias e ainda tendo como intuito maior a formação de um cidadão preparado para a realidade multifacetada da qual ele faz parte.

É nesse sentido que acreditamos que a militância por uma educação intercultural faz-se necessária. Acreditamos que a problematização é urgente! Foi com esse intuito que produzimos esse artigo, buscando trabalhar no sentido de para além de não permitirmos que se naturalize a invisibilização dos conflitos busquemos estar sempre atentos e não cairmos em armadilhas que por ventura nos levem a atitudes discriminatórias de qualquer espécie. E mais, acreditamos que precisamos estar alertas para que, caso isso venha a ocorrer, estejamos prontos para rever nossas atitudes. Só assim estaremos trabalhando em prol da construção da sociedade que almejamos, dando voz aos que, em muitos momentos, estão silenciados e apagados em nossas salas de aula e na nossa convivência social.

É nesse sentido que concordamos com Candau (2008) quando explica que a

**IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - 2017 - ISSN 2594-7028**  
**III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**

perspectiva intercultural é o que nos permitirá potencializar os processos de aprendizagem escolar, garantindo a todos o direito à educação e a formação de um indivíduo que reconheça e valorize as diferenças culturais. Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas.

Diante do postulado por Candau (2008) é que consideramos que a educação em uma perspectiva intercultural parece ser uma das possibilidades, um dos caminhos possíveis na direção de um trabalho que vise à formação desse cidadão preparado para o mundo multilíngue e multicultural no qual vivemos.

Nesse sentido concordamos com a autora citada quando defende a tese de que

é a lógica que configura a cultura escolar que temos de desconstruir e reconstruir, se queremos trabalhar em profundidade esta problemática. Trata-se de promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. (CANDAU, 2008, 247)

Dessa forma, acreditamos que seja necessário reforçar o convite de Candau (2012) para fortalecermos esta ação coletiva, na nossa escola e nos movimentos sociais. Devemos estar conscientes que a escola sozinha não alcançará os resultados esperados, mas por outro lado precisamos acreditar – como afirma a autora - que, articulando nossas ações com as de outros atores sociais, muito poderemos contribuir para a construção de uma educação e de uma sociedade mais igualitárias e democráticas.

### **Considerações finais**

Ao longo do artigo tentamos demonstrar que ainda são latentes as situações em que alunos com determinadas marcas identitárias têm sofrido com conflitos sociais em sala de aula – a exemplo do que ocorre no IFPR – campus Foz do Iguaçu, conforme relatado. Pudemos discutir ainda que, muitas vezes, a escola mesmo que indiretamente, trabalha no sentido de reforçar conflitos linguísticos e culturais na medida em que se omite, se abnega de tomar para si práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito

à educação e à aprendizagem de todos, buscando como resultado a formação de um indivíduo plural, que respeite e valorize o outro independentemente das diversidades vivenciadas.

Esse indício nos fez crer, e por isso tentamos demonstrar no artigo, que é urgente uma discussão mais profunda e substancial no que se refere às mudanças no fazer pedagógico, no sentido de buscar uma pedagogia sensível, que, acreditamos iniciará no processo de formação do docente, passará por transformações pedagógicas e curriculares e deverá persistir através de políticas públicas que tenham como princípio e Norte a preocupação com uma educação intercultural.

Não tínhamos aqui a pretensão de apresentar uma receita, uma prescrição de algo ideal. Queríamos antes, refletir sobre a realidade vivenciada a partir da luz de teorias que abordam o assunto e a partir disso buscar impulsionar discussões e possíveis mudanças de posturas, pois acreditamos que da maneira como está, a escola está desenvolvendo práticas de mera reprodução cultural de um grupo dominante, que vê a diversidade “como um problema e não como um desafio ou um fator de enriquecimento das culturas em presença”. (LEITE, 1996: 64 apud AGUIAR 2009).

### **Referências bibliográficas**

- AGUIAR, A. R. ( 2009). A Diversidade Intracultural: Um Caminho Para A Educação Intercultural. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. . Braga: Universidade do Minho.
- CANDAU, V. M. (2012, JAN-MAR). *SCIELO*. Retrieved FEVEREIRO 2, 2017, from [www.scielo.br: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a.pdf).
- CARVALHO, S. d. (2012, JUL/DEZ). Políticas de Promoção Internacional da Língua Portuguesa: Ações na América Latina. *Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas*, 459-484.
- CAVALCANTI, M. d., & MAHER, T. d. (2009). *Diferentes Diferenças - Desafios interculturais na sala de aula*. Campinas: CEFIEL/MEC.
- CAVALCANTI, M. d., & MAHER, T. d. (2009). *Diferentes Diferenças: desafios interculturais na sala de aula* (1 ed., Vol. 1). CAMPINAS: CEFIEL/ IEL/ UNICAMP/ MEC.
- CÉSAR, A. L. (2007.). Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In M. C.-R. CAVALCANTI, *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras.
- Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. . (n.d.).
- MAHER, T. M. (2007.). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e Intercultural. . In M. C.-R. CAVALCANTI, *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras.
- MAZZON, J. A. (2017., fev 6). Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no



- Ambiente Escolar. In [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf).
- OLIVEIRA, .. G. (2010). O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, 21-30.
- RASO, T., MELLO, H., & ALTENHOFEN, C. (. (2011). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- ROMAINE., S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- SANTOS, B. S. ( 2003.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

## TRANSLINGUAGENS, TRANSCULTURAÇÃO E DESCOLONIALIDADES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA ADICIONAL EM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO

Henrique Rodrigues Leroy<sup>196</sup>

Maria Elena Pires Santos<sup>197</sup>

### Resumo

O presente artigo tem o objetivo de discutir sobre como as práticas *translíngues* (GARCÍA, 2014), *transculturais* (ORTÍZ, 2002) e *descoloniais* (MIGNOLO, 2000) são manifestadas na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, na região da Tríplice Fronteira com a Argentina e o Paraguai. Tais manifestações *translinguajerais*, *transculturais* e *descoloniais* em sala de aula de PLA em contexto de fronteira são advindas dos textos escritos produzidos pelos estudantes para seus trabalhos finais da disciplina de PLA. Espera-se, assim, que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA possam recombinar, ressignificar e visibilizar as vozes performadas pelos *trans*-sujeitos aprendizes, abrindo possibilidades para que *transitem* por uma multiplicidade de lugares e colaborando ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios *transfronteiriços*.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa Adicional; *Transculturalidades*; *Translinguagens*.

### Considerações Iniciais

Este artigo pretende refletir sobre como as *translinguagens* (GARCÍA & WEI, 2014), as *transculturalidades* (ORTÍZ, 2002) e os estudos *descoloniais* (MIGNOLO,

---

<sup>196</sup> Mestre em Estudos de Linguagens; Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; [henrique.leroy@unila.edu.br](mailto:henrique.leroy@unila.edu.br).

<sup>197</sup> Doutora em Letras; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; [mel.pires@hotmail.com](mailto:mel.pires@hotmail.com).

2003) estão manifestados na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional<sup>198</sup> (PLA) em contexto transfronteiriço<sup>199</sup>, mais especificamente, na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), localizada na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, na Tríplice Fronteira com a Argentina e o Paraguai. Esses diálogos translíngues, transculturais e descoloniais serão verificados por meio de textos escritos apresentados como trabalho final da disciplina de Português Língua Adicional. Esperamos, assim, que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA possam, por meio das práticas translinguajeras, transculturais e descoloniais recombinar, ressignificar e visibilizar as identidades performadas pelos sujeitos aprendizes e pelo professor, abrindo possibilidades para que transitem por uma multiplicidade de lugares e colaborem ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios transnacionais.

O artigo está organizado nas seguintes seções: primeiramente, fazemos uma apresentação panorâmica do cenário da pesquisa, da geração de registros e de seus sujeitos; na segunda seção, discorreremos sobre os diálogos teóricos que fundamentaram este trabalho. Em seguida, na terceira seção, colocaremos os diálogos teóricos em ação por meio das análises das práticas translinguajeras, transculturais e descoloniais manifestadas na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional, na Tríplice Fronteira mais movimentada do país. Por fim, teceremos as considerações finais.

### **O contexto *transfronteiriço*, a geração de registros e os sujeitos da pesquisa**

O [Brasil](#), país de tamanho continental com mais de 8,5 milhões de km<sup>2</sup>, possui 10 municípios situados em tríplexes fronteiras. Dentre elas, encontramos a Tríplice Fronteira entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai considerada a mais movimentada

---

<sup>198</sup> Adotamos o termo *língua adicional* neste trabalho, corroborando a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, para expressar que essa língua nos pertence e não é estrangeira para nós. Por isso, os estudantes escolhem *adicioná-la* aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de fazerem uso dela em suas práticas sociais.

<sup>199</sup> Pereira Carneiro (2016) discute os construtos de regiões *transfronteiriças* e *transfronteiriizações* como conceitos em construção. O primeiro seria caracterizado pela porosidade existente nas regiões entre dois ou mais países, onde a abertura prevalece sobre o fechamento, um lugar vivo, dinâmico e complexo que prepara o terreno para os processos de *transfronteiriizações*, quando seus habitantes *transcendem* as fronteiras, valorizando e incorporando em suas estratégias de vida, hábitos que já não podem mais ser limitados a um país ou outro.

e populosa, em razão de seu caráter turístico e de sua configuração econômica e politicamente estratégica. Do lado argentino, está a cidade de *Puerto Iguazú*, na Província de *Misiones* com aproximadamente 80.020 habitantes; do lado paraguaio, localiza-se *Ciudad Del Este*, na Província de *Alto Paraná*, a segunda maior cidade do Paraguai e maior cidade desta Tríplice Fronteira, contando com aproximadamente 387.000 pessoas e, do lado brasileiro, a cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, separada de *Puerto Iguazú* pelo rio Iguaçu e de *Ciudad Del Este* pelo rio Paraná.

Foz do Iguaçu possui uma população de 263.915 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de agosto de 2016. É conhecida internacionalmente pelas Cataratas do Iguaçu - uma das vencedoras do concurso que escolheu as *7 Maravilhas da Natureza* - e pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, a segunda maior do mundo em tamanho e primeira em geração de energia, que em 1996 foi considerada uma das *7 Maravilhas do Mundo Moderno* pela *Sociedade Americana de Engenheiros Civis*. É considerada, ainda, um dos municípios mais multiculturais do Brasil, onde estão presentes habitantes de mais de 80<sup>200</sup> nacionalidades, entre estas italianos, alemães, ucranianos, japoneses, árabes, haitianos, sendo as mais representativas a libanesa, a chinesa, a paraguaia e a argentina.

Nesse cenário, foi criada A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), pela Lei nº 12.189/2010, cuja vocação contempla a pluralidade linguística e cultural da região, ou seja, sua vocação é o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina e do Caribe, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais.

De acordo com a seção III do Regimento Geral da universidade, quando discorre sobre o Ciclo Comum de Estudos, este é parte integrante da missão da UNILA e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação, contemplando-se os seguintes conteúdos: (i) Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe (Fundamentos da América Latina); (ii) Epistemologia e Metodologia e (iii)

---

<sup>200</sup> Disponível em

<http://www.pmfj.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3d62b17adaaee52db1094cf08d8af7?idMenu=1004>, acesso em 20/04/2017.

Línguas Adicionais Portuguesa e Espanhola. Seguindo estas orientações, os alunos brasileiros cursam Língua Espanhola Adicional e os alunos estrangeiros cursam Língua Portuguesa Adicional. As disciplinas do Ciclo Comum de Estudos são cursadas em três semestres. No caso das Línguas, os estudantes têm que cursar os três primeiros níveis, quais sejam, os níveis básico, intermediário I e intermediário II. O nível avançado é destinado para aqueles que queiram se aprofundar nos estudos linguístico-culturais. Para participar da seleção internacional com o intuito de conquistar uma vaga nos 29 cursos de graduação oferecidos pela UNILA, os alunos não brasileiros devem preencher um formulário eletrônico disponível na página da instituição com suas informações pessoais e anexar diversos documentos exigidos para esse processo, como carteira de identidade, certidão de nascimento, certificado de conclusão de Ensino Médio, histórico de notas e uma ficha de declaração. Além da conclusão do Ensino Médio, esse candidato deverá ser maior de dezoito anos e não portar nenhum tipo de visto do Brasil. Ele também não necessita ter conhecimento em Língua Portuguesa, pois um curso de acolhimento linguístico-cultural é oferecido à distância para esses candidatos. Todo o processo de seleção é gratuito. Almejando a uma formação superior de excelência destinada ao desenvolvimento e integração latino-americanos, os atuais 3.575 estudantes da UNILA são oriundos de 20 países, abarcando a América do Sul, a América Central, o Caribe e a América do Norte.

É importante ressaltar que este artigo faz parte de um trabalho mais amplo, que é a minha pesquisa de Doutorado. Portanto, apresentarei aqui apenas uma pequena parte do universo de sujeitos e dos registros gerados nesse contexto. A análise aqui proposta recai sobre textos escritos produzidos pelos alunos das disciplinas de Língua Portuguesa Adicional dos níveis Básico. A análise aqui proposta recai sobre portfólios escritos pelos alunos das disciplinas de Língua Portuguesa Adicional dos níveis Básico, que teve como finalidade se autoavaliarem em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa e também avaliarem os materiais utilizados na disciplina, bem como avaliarem o professor e a metodologia empregada em sala de aula. Os alunos foram orientados em sala de aula a escreverem um Portfólio como trabalho final para o curso de Língua Portuguesa Adicional de nível básico, ministrado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), na cidade de Foz do Iguaçu no Paraná. Neste portfólio, os aprendizes deveriam escrever um texto para ser apresentado como trabalho final contendo

introdução, desenvolvimento e conclusão. Na Introdução, eles deveriam se apresentar, dizendo de onde vieram, qual era o curso que eles faziam na universidade, as razões pelas quais eles escolheram a UNILA para estudarem e se já tiveram contato ou estudado a língua portuguesa. No desenvolvimento, eles deveriam escolher quatro tarefas distribuídas entre as várias unidades da coleção “Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros”, vistas durante o semestre, e tecer uma análise sobre elas, explicitando suas percepções de aprendizagem, como também as facilidades e dificuldades encontradas durante a feita da tarefa. Na conclusão, além de avaliarem seu próprio aprendizado e dificuldades encontradas em sala de aula, eles deveriam avaliar a didática do professor que ministrou as disciplinas, o material utilizado nas disciplinas, bem como dar sugestões sobre o que poderia ser modificado nas aulas. A seguir, apresentaremos os sujeitos envolvidos neste trabalho específico.

Em razão do curto espaço para o desenvolvimento deste artigo, decidimos destacar dois excertos produzidos nos Portfólio apresentados como trabalho final da disciplina de Língua Portuguesa Adicional, nível básico. Os sujeitos deste artigo são da Colômbia. Foram considerados excertos *translíngues*, *transculturais* e *descoloniais* dos seguintes alunos do nível básico: uma aluna colombiana, pertencente ao curso de Arquitetura e Urbanismo; e um aluno colombiano do curso de Engenharia de Energias Renováveis.

A seguir, proporemos diálogos teóricos com o objetivo de fundamentar este trabalho.

### **Diálogos que fundamentam as práticas *translíngues*, *transculturais* e *descoloniais***

Quando García & Wei (2014) focam na *translinguagem*, elas põem os holofotes sobre o conceito do *linguajamento*, ou seja, discorrem sobre qual concepção de língua/linguagem é basilar para a *translinguagem*. De acordo com García e Leiva (2014), as concepções sociais, contextuais e culturais de linguagem foram previstas pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, os quais, em 1973, cunharam o termo *lenguajear* ou *lenguajeo*, em espanhol, ou *languageing*, em inglês, para se referirem ao fato de que a linguagem é resultado da imbricação fluida e líquida entre ações e práticas biológicas, psicológicas e sociais.

Eles desenvolveram a teoria da *autopoiesis*. “Auto”, em grego, significa “próprio”; “poiesis” significa “criação”. Portanto, *autopoiesis* significa “criação própria”. Esse termo, de acordo com Maturana e Varela (1998), designa a capacidade de um ser vivo criar ou produzir a si próprio. Para esta teoria, o sistema autopoietico de qualquer ser vivo produz moléculas que, ao interagirem com outras moléculas ou processos moleculares, produzem a mesma rede de moléculas que produziu o ser vivo. Esses processos mostram que o ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis. A conservação desse processo de *autopoiesis* desencadeia a sobrevivência do indivíduo nos meios onde habita, pois estará sempre se reinventando, se recriando, para se adaptar e sobreviver. Argumentando nessa direção, para García e Leiva (2014) o *linguajamento* é uma prática autopoietica, relacionando-se com a *autopoiesis* na medida em que não se pode separar a nossa história de ações biológicas e sociais. O que acontece no processo autopoietico também acontece no processo linguajeiro. A linguagem é um processo contínuo que existe somente por meio do *linguajamento*. O *linguajamento* é uma forma de viver, uma ação humana contínua interminável e não-terminada, que sempre ocorre em um contexto específico. Por esta razão, para fundamentar o conceito de *translinguagem*, Ofelia García dialoga com outros dois teóricos latino-americanos, o antropólogo cubano Fernando Ortíz, que vai discorrer sobre *transculturação* (*transculturación*) e o teórico cultural e descolonial argentino Walter Dignolo, que enveredará pelos conceitos de colonialidade (*coloniality*) e pensamento fronteiro (*border thinking*). O *linguajamento* relacionado a esses *trans*-conceitos enfatizará e focará uma *nova* e *transformadora* prática, produzido por um *novo trans*-sujeito. O *linguajamento*, associado aos *trans*-conceitos, possibilitará a *transformação* da sala de aula convencional em um entre-lugar novo, fluido e *transgressivo*. O antropólogo cubano Fernando Ortíz, por meio de sua obra “Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar”, de 1940<sup>201</sup>, introduziu o conceito de *transculturação* (*transculturación*), referindo-se ao complexo e multidirecional processo na *transformação* cultural cubana:

“Um processo em que ambas as partes da equação são modificadas. Um processo em que *uma nova realidade emerge*, composta e complexa; uma realidade que não é uma aglomeração mecânica de características, nem

---

<sup>201</sup> Esta obra possui inúmeras traduções. Neste trabalho, utilizamos a tradução para o inglês feita em 2002.

mesmo um mosaico, mas sim um novo fenômeno, original e independente ” (ORTÍZ, 2002, p.4).

Nesse conceito de *transculturação* está o âmago do questionamento da pureza epistemológica das línguas autônomas, enunciadas por aqueles que detêm o poder, como os indivíduos de grupos sociais e nacionais. Assim, a *transculturação* não é simplesmente uma adaptação passiva a um padrão local ou cultural estático. A *transculturação* dissolve diferenças para criar novas realidades. Não são duas identidades fixas que são combinadas. A *transculturação* é um espaço que cria uma nova realidade porque nenhuma parte da equação é vista como estática ou dominante, mas sim operando dentro de uma rede dinâmica de *transformações* culturais. Este novo espaço onde se dará o concerto *transgressivo* na sala de aula é o entre-lugar ou a terceira margem, que está fundamentado no diálogo teórico da *transculturação*.

Para que as manifestações translíngues, transculturais e descoloniais sejam manifestadas no espaço *transgressivo* da sala de aula na fronteira trinacional mais movimentada do Brasil, criando seus entre-lugares e terceiras margens, ainda falta trazer para o diálogo o pensamento descolonial do argentino Walter Mignolo, que afirma que a *transculturação* envolve o *pensamento liminar ou fronteiro* e a *colonialidade*. Mignolo vê o *pensamento liminar* como o pensamento concebido fora das fronteiras do sistema mundial moderno/colonial (MIGNOLO, 2003, p. 11) e como o pensamento *entre* duas línguas e suas relações históricas (MIGNOLO, 2003, p. 74). O *pensamento liminar* atesta que há conexões entre o lugar de onde se teoriza e os lugares de onde se estabelece politicamente nossos lugares de enunciação. Mignolo vê o estabelecimento político de “uma outra língua” como uma maneira de romper com os projetos globais para desenvolver “um outro pensamento”, um entre-lugar, uma terceira margem. Esta “outra língua”, que caracteriza a terceira margem, tem o objetivo de descolonizar os saberes intelectuais dominantes, incluindo as linguagens. Mignolo (2003) chama este pensar entre línguas de *bilinguajamento*. Para ele, *bilinguajar* é uma forma de viver entre duas ou mais línguas, de existir, de lutar, de se estabelecer politicamente, de sobreviver e de permanecer em um mundo ditado por um sistema colonial/moderno. É uma maneira de inclusão das línguas não dominantes visando à transformação e à libertação sociais e acadêmicas. Ele também afirma que este *bilinguajamento* só será possível se considerarmos o

*linguajamento* de Maturana e Varela (1998) como prática cultural e como luta pelo poder desde a perspectiva da diferença colonial, isto é, desde a perspectiva descolonial, de valorização dos saberes subalternos e descolonização dos saberes dominantes. E, por fim, Mignolo (2003) considera o fato de que a *transculturização* de Ortíz (2002) seja também considerada pelas lentes simbólicas da representação dos poderes coloniais que estão em cena. O fato de estarmos utilizando de autores teóricos latino-americanos neste texto para a construção de um espaço *transgressivo* em sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto de fronteira também reflete este entre-lugar de descolonização dos saberes dominantes. Mignolo afirma que essa “outra língua”, que ele chama de *bilinguajamento*, transforma o local de enunciação (MIGNOLO, 2003, p. 220). É a partir dessa posição liminar, fronteira e transcultural de práticas sociais e ações “entre” duas línguas que não são mais estáticas ou vinculadas a uma identidade nacional é que, de acordo com García e Wei (2014), surge o que elas chamam de *translinguagem*. Para elas, na *translinguagem* o falante está situado em um espaço onde representações e enunciações alternativas podem ser geradas por meio de histórias que são desenterradas e libertadas para serem ouvidas e onde saberes conflituosos são produzidos. Para Garcia & Wei (2014), a *translinguagem* refere-se às práticas sociais e ações que estabelecem um processo político de transformações sociais e subjetivas, que, por sua vez, relembrando o processo autopoietico do linguajamento, produz *translinguagens*. Além de desafiar a visão das línguas como autônomas e puras, a *translinguagem*, como um produto do pensamento liminar/fronteiriço, do saber subalterno e marginalizado concebido a partir de um entre-lugar bilíngue, muda o local de enunciação e resiste às assimetrias de poder que os “códigos bilíngues” criam com frequência.

Feita a exposição dos diálogos teóricos, temos a possibilidade de descrever e analisar como nossos entendimentos de *translinguagens*, *transculturização* e *pensamento liminar ou fronteiriço* aparecem e estabelecem politicamente o espaço *transgressivo*, o entre-lugar ou a terceira margem na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, mais especificamente na cidade de Foz do Iguaçu, em uma instituição *transgressiva*, que valoriza as descolonizações dos saberes intelectuais dominantes, chamada Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).



### **Análise das práticas *translíngues*, *transculturais* e *descoloniais*:**

O excerto a seguir, data do primeiro semestre de 2016 e foi produzido por uma aluna colombiana, do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA. Ela cursava o nível básico da disciplina de Língua Portuguesa Adicional quando confeccionou o trabalho escrito final, o Portfólio, requisito para ser aprovada nesta disciplina.

*“Assim, o processo de fazer o portfólio permitiu-me **desarrollar** os meus conhecimentos aprendidos na aula sobre escrever português. Lembro que o professor sempre fala “existe português escrito e existe português falado” e é assim mesmo. Agora **entiendo** muito mais isso. E ótimo fazer isso, porque assim como apresentação é a primeira que **hago** em português, também é meu **primer trabajo** no Português. Permite-me analisar todo o processo das aulas e **reflexionar** sobre isso”. (Mariel, estudante colombiana, nível básico)*

Este excerto pertence à última parte do Portfólio, a conclusão, em que a estudante teria que refletir sobre seu aprendizado durante a disciplina de Língua Portuguesa Adicional. Nota-se que a translinguagem (GARCÍA & WEI, 2014), marcada pelas palavras em língua espanhola em negrito, aparece em seu excerto. Isso significa que a linguagem presente neste excerto é autopoietica (MATURANA & VARELA, 1998), pois para sobreviver e se fazer entender, essa linguagem precisa ser criada e reproduzida pela estudante, que recorre a todo o seu repertório linguístico, que possui ora traços da língua portuguesa, ora traços da língua espanhola. Isso também evidencia o caráter incompleto, inconcluso e infindável da linguagem, trazendo à tona a capacidade e necessidade da sua adaptação aos cumes e crateras da comunicação para reprodução, para a produção de sentidos, para se fazer entender. Tal caráter de incompletude da linguagem também caracteriza o habitar e o viver entre as línguas (MIGNOLO, 2003), evidenciando um entre-lugar, um terceiro espaço possível de ser vivido e habitado. Interessante notar que as translinguagens (GARCÍA & WEI, 2014) também podem aparecer dentro da própria língua portuguesa, sobretudo quando ela cita o que o professor disse sobre “existir o português escrito e o português falado”. Consideramos aqui que traços da oralidade no texto escrito e traços do texto escrito na oralidade também pode ser

considerado como translinguagem dentro de uma língua. Isto não ocorreu aqui, uma vez que a estudante utilizou somente traços da língua escrita para a produção do Portfólio, que é um texto escrito. A estudante também enfatiza a reflexão sobre sua própria aprendizagem, dizendo que foi o seu *primer trabajo* escrito em língua portuguesa. Isso só foi possível porque esta aluna deixou seu país, a Colômbia, e veio para a Tríplice Fronteira, no Brasil, com o objetivo de estudar na UNILA. Este trânsito cultural feito pela aluna caracteriza a transculturação (ORTÍZ, 2002), pois, por meio desse movimento, ela entrou em contato não somente com a cultura brasileira, mas com várias culturas latino-americanas e caribenhas presentes na sala de aula. A ideia de incompletude também está presente nas culturas. Elas também estão em constante processo de transformação e movimento. A estudante colombiana trouxe esta cultura consigo para a fronteira. E a partir desse contato, ela produziu um terceiro lugar; algo novo, inédito e contingente, que foram essas reflexões escritas sobre o seu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Tal terceiro espaço produzido pela estudante pôde transcender suas fronteiras físicas, linguísticas e emocionais, caracterizando a sala de aula de PLA na fronteira como um espaço fluido, aberto e poroso, onde a estudante fez a sua voz ser ouvida.

O próximo excerto é de um estudante colombiano, do curso de Engenharia de Energias Renováveis. Tal excerto foi produzido no primeiro semestre de 2016, quando os estudantes de nível básico também tiveram que construir o Portfólio como trabalho final para a disciplina.

*“En esta aula eu **gosté** de português já que eu pensei que não poderia falar algum idioma **aparte de** espanhol então eu **falé** nossa senhora eu posso ouvir, pensar, lembrar e falar português então **fiqué** feliz e **quiero** falar muito português, inglês, **criollo**<sup>202</sup> e mais.” (Daniel, estudante colombiano, nível básico)*

---

<sup>202</sup> O **crioulo haitiano** (*kreyòl ayisyen*), também conhecido como *créole*, é uma das línguas oficiais do Haiti, sendo falada por quase toda a população do país. Muitos haitianos falam quatro línguas: crioulo, francês, espanhol e inglês. A outra língua oficial do Haiti é o francês, idioma no qual o crioulo do Haiti se baseia, sendo que 90% do seu vocabulário vêm dessa língua.

A voz deste estudante é evidenciada por meio das translinguagens (GARCÍA & WEI, 2014), manifestadas pelas palavras em negrito, quando o aluno faz uso, ora da língua portuguesa, ora da língua espanhola. Essa linguagem autopoiética (MATURNA & VARELA, 1998) permite ao aluno expressar suas reflexões quando ele se vê capaz de aprender a língua portuguesa, e por meio desta conquista, obter um estímulo para estudar outras línguas como o inglês e o *criollo* haitiano. Muito interessante notar que esse estudante valoriza o aprendizado da língua crioula haitiana. Em razão do seu contato com outras culturas, principalmente as culturas haitianas presentes na sala de aula, ele criou um terceiro espaço, um espaço novo, por meio da transculturação (ORTÍZ, 2002) quando ele se sensibiliza para o estudo da língua crioula; uma língua que não é valorizada pelo sistema colonial acadêmico e nem mesmo pela sociedade latino-americana e caribenha. Assim, o estudante ressalta a questão da descolonização dos saberes acadêmicos e coloniais e valorização dos saberes subalternos e marginalizados (MIGNOLO, 2003) quando se sensibiliza para o aprendizado da língua crioula. Outro ponto que merece destaque é o fato de o estudante utilizar traços da oralidade da língua portuguesa quando ele diz *nossa senhora* em um trabalho acadêmico formal e escrito que é o Portfólio. Isso também caracteriza a translinguagem. E tudo isso está materializado na linguagem autopoiética, translíngue, transcultural e descolonial desse estudante, que habita e vive entre línguas, em um terceiro espaço, em uma terceira margem.

### **Considerações Finais**

Este artigo trouxe reflexões sobre como as translinguagens (GARCÍA & WEI, 2014), as transculturalidades (ORTÍZ, 2002) e os estudos descoloniais (MIGNOLO, 2003) foram manifestados na sala de aula. Esperamos, assim, que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA possam, por meio das práticas translinguajeras, transculturais e descoloniais possam abrir possibilidades para que os sujeitos transitem por uma multiplicidade de lugares e colaborem ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios transnacionais.

Dessa forma, houve espaço para o uso multilíngue dos alunos em sala de aula, compreendendo-se que a prática *translíngue* é muito mais do que um apoio para o aprendizado, sendo também uma maneira diferente de olhar para as

interações como expressivas, *transformacionais* e *inclusivas*, visando à justiça social.

Por meio das diversas *translinguagens* presentes e produzidas por alunos de origens diversas, este artigo apresentou como a flexibilidade dessas *translinguagens* pode contribuir para que os alunos tomem a sua voz, *transformando-os* para lidarem não somente com o ambiente acadêmico onde se encontram, com todos os seus prós e contras, mas também os preparando para os enfrentamentos locais, globais, políticos, sociais e culturais que podem vir a ocorrer em um mundo que, infelizmente, revela-se cada vez mais adverso, desrespeitoso, preconceituoso e rude, principalmente para com aqueles que sempre tiveram suas vozes, línguas e direitos apagados e desvalorizados pelo *status quo* vigente. As *translinguagens* produzidas em sala de aula e expostas neste artigo tornam evidente que não se podem separar as práticas de linguagem ou *linguajamento* da maneira como percebemos o mundo, nossa *autopoiesis* (MATURANA & VARELA, 1998). Torna evidente também a necessidade de assumir um entre-lugar, uma terceira margem legítima, caracterizada pela adaptabilidade às crateras e cumes da conversação e pelo espaço e realidade novos e contínuos que vão surgir da interação entre diferentes culturas - a *transculturação* (ORTÍZ, 2002) - pela flexibilidade e pela resistência às assimetrias de poder (MIGNOLO, 2003) instaladas pelas práticas linguísticas padronizadas da escola ou da universidade.

Destarte, nasce a urgência em discutirmos, cada vez mais, os papéis das políticas linguísticas, de novas epistemologias descolonizadoras nas culturas acadêmicas, de práticas pedagógicas e de sistemas educacionais que não mais consideram as línguas como sistemas obedientes às estruturas dominadoras modernas/coloniais autônomas, fechadas e segmentadas. Não obstante, devemos discutir a necessidade da inclusão das minorias que foram apagadas ou silenciadas pelos discursos dominantes e colonizadores nos espaços *transnacionais* e *transfronteiriços* das salas de aula. Não precisamos estar em uma fronteira geográfica para discutirmos todas essas questões. A valorização dos discursos *translíngues* presentes em sala de aula pode sensibilizar os estudantes e os professores a habitarem as fronteiras, sejam elas físicas ou emocionais. Podem sensibilizá-los a sentir, a pensar, a performar e a visibilizar a fronteira, não como um lugar que separa e fragmenta, mas sim como um espaço que une, que integra, que

inclui e que *transforma* para a justiça social, estejam esses *trans*-sujeitos onde estiverem. As fronteiras também habitam dentro de nós mesmos.

## Referências

BAKHTIN, M. *Dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BHABA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *Multilingualism*. London: Continuum, 2010.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CANAGARAJAH, A. S. *Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging*. *The Modern Language Journal* 95 (iii), 2011.

CELIC, C.; SELTZER, K. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB, 2012.

CORONIL, F. *Transculturation and the politics of theory: Countering the center: Cuban Counterpoint: Introduction*. In: ORTIZ, F. *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. Durham: Duke University Press, 1995.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Paris: Galilée, 1990.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. *From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world*. Perspective. A publication of the National Association for Bilingual Education, 2011.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. *Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities and Pluralities*. *Modern Language Journal* 95 (iii), 2011.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. *Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice*. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Heidelberg, New York, London: Springer, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, O.; SELTZER, K. *The Translanguaging Current in Language Education*. Symposium. Stockholm University, 2015.

GENESE, F.; UPSHUR, J.A. *Classroom-based evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HELLER, M. *Bilingualism as ideology and practice*. In: *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke: Macmillan, 2007.

HORNBERGER, N.; LINK, H. *Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2012.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. *Translanguaging: Developing its conceptualization and contextualization*. In: Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, DOI:10.1080/13803611.2012.718490, 2012.

MATURANA, H.; VARELA, F. *The Tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston and London: Shambhala, 1998.

MIGNOLO, W. D. *Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MIGNOLO, W. L. *Histórias locais/diseños globales – Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamieto fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Estatuto da UNILA*. 2012.

MOITA LOPES, L.P. *Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural*. In: O Português no século XXI – cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORTÍZ, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra, 2002

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*. New York: De Gruyter Mouton, 2015.

PENNYCOOK, A. *Language as Local Practice*. London: Routledge, 2010.

PEREIRA CARNEIRO, C. *Fronteiras irmãs: transfronteirizações na Bacia do Prata*. Porto Alegre: Editora Ideograf, 2016.

ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

Sítio oficial da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Disponível em: <http://unila.edu.br>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

## PRÁTICAS SITUADAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO DE HIBRIDAÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL

Marina Oliveira Barboza<sup>203</sup>

Ana Lúcia de Campos Almeida<sup>204</sup>

**Resumo:** Contextos interculturais trazem consigo situações de contato social, linguístico e cultural. Desse modo, processos de hibridação cultural e linguística são vistos como possibilidades de atuação do sujeito em um espaço sócio-histórico, onde as identidades se interseccionam produzindo novas formas de interação entre o local e global (Canclini, 2003). As relações que se estabelecem entre indígena e não-indígena produzem significados diversos por meio da linguagem e por meio dos diversos recursos semióticos que representam a pluralidade de saberes e contextos nos quais os indígenas podem interagir. As relações advindas desse processo estão imersas em práticas sociais de linguagem, nas quais as relações de poder se fazem presentes e, por isso mesmo, a língua aparece como espaço de conflitos e disputas. Neste trabalho nos propomos a refletir sobre as práticas de letramento situadas em uma comunidade escolar indígena, considerando os aspectos identitários expressos pela língua e pela cultura indígena, bem como refletir sobre o que significam para aqueles que atuam nesses espaços híbridos. A comunidade está localizada em uma reserva indígena de MS. Esse espaço territorial está em intersecção com a cidade e, desse contato com o não-indígena, novas práticas sociais são apreendidas por essa população. Nesse espaço as possibilidades de hibridação cultural ou linguística são latentes. Sabe-se que a população indígena incorporou muitos hábitos do não-indígena, inclusive o consumo de produtos, bens materiais e simbólicos. Woodward (2007) argumenta que as mudanças globais e econômicas afetaram a formação da identidade nos níveis local e pessoal, pois houve um deslocamento dos centros onde se esperava uma identidade uníssona. Assim, a identidade indígena não é vista como essencializada, entendendo-se que a apreensão da cultura não-indígena produz novas possibilidades de identidade para o indígena. Como afirma Canclini (2003), são posições identitárias que se pode abandonar ou delas ser excluído. Não são posições de lugares determinados, mas de lugares instáveis e controversos. Nesse sentido, a abordagem do letramento como prática social coloca em evidência os aspectos sócio-ideológicos e as relações de poder imbricados no uso da linguagem nos seus mais diversos espaços sociais, culturais e identitários (Street, 2014). Quando os indígenas são posicionados diante da cultura letrada, não são apreendidas apenas habilidades de leitura e escrita, mas a própria cultura ocidental não-indígena. Assim, múltiplas identidades e novas práticas sociais de uso da linguagem surgem nessas comunidades, uma vez que cada sujeito inserido em contexto social de letramento produz identidades individuais e colabora para a produção de identidades coletivas de modo a se produzirem novas identidades e novas práticas sociais de linguagem e significação.

**Palavras-Chave:** Práticas de letramento; Contexto indígena; Língua e identidade.

### Introdução

---

<sup>203</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração: Linguagem e Educação. E-mail: marinaleib@hotmail.com

<sup>204</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, docente do departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: analucpos@uel.br

Contextos de culturas e línguas em contato trazem consigo inúmeras possibilidades de atuação dos sujeitos seja na língua, cultura ou nos posicionamentos identitários. A comunidade indígena da região de Dourados/MS vive processos de hibridação cultural, linguística e identitária (Canclini, 1997), nos quais as questões identitárias e culturais são posicionadas discursivamente e nos diversos espaços sociais.

A comunidade analisada possui um espaço sócio geográfico em intersecção com a cidade, a maioria é falante da língua indígena Guarani. Nesse conjunto, moradores das aldeias transitam pela cidade numa troca linguística e cultural com o não indígena. Nesse cenário há diversos conflitos, sejam culturais, identitários, linguísticos, espaciais, sociais, ideológicos e/ou étnicos, etc.

A língua como arena de conflitos se manifesta de modo marcante na vida da população indígena da região. As crenças mantidas pelos indígenas sobre a língua indígena e a língua portuguesa influenciam as atitudes diante do ensino ou da aprendizagem dessas línguas nas escolas indígenas dentro e fora das comunidades.

A prática de letramento escolar é muito valorizada pela comunidade indígena da região, visto que a necessidade de comunicação e participação na sociedade envolvente exige um conhecimento mínimo da língua portuguesa e dos valores simbólicos agregados à língua. Assim, as práticas de uso da linguagem vão sendo incorporadas no cotidiano dessa população.

Gnerre (2009, p. 7) argumenta que as línguas valem o que valem os seus falantes, ou seja, são reflexos do poder e autoridade que cada falante tem nas relações econômicas e sociais. A população indígena da região busca aprender a língua portuguesa como ferramenta de representação na sociedade envolvente.

O primeiro tópico será dedicado às reflexões sobre identidade, baseadas na perspectiva de identidade dos estudos culturais em Hall (2007), Canclini (2001), Silva (2007) e a relação com as práticas discursivas que influenciam as identidades locais. O segundo tópico aborda o letramento em contexto de interculturalidade onde a mesclagem aparece como possibilidade. No terceiro tópico são apresentados alguns exemplos de práticas situadas de letramento que estão inseridas no contexto sócio-histórico e cultural no qual o indígena vive.



## **Práticas discursivas e suas implicações em contextos híbridos**

A linguagem discursiva é intrínseca às construções de identidades sociais, pois estas são construídas por meio das práticas discursivas e nessas práticas os indivíduos são posicionados como sujeitos ou não do dizer e do agir, por consequência. Moita Lopes (2002, p. 32) diz que os significados produzidos pelos discursos tem relação com a alteridade e com o contexto. O outro significa para nós por meio da palavra, do discurso, assim “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

O autor argumenta que os discursos fazem parte das *práticas discursivas* que reproduzem a sociedade, ou seja, as identidades sociais, as relações sociais, os sistemas de conhecimentos e crenças. Assim, destaca Fairclough (2008, p. 93) “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se por elas”. Todo discurso é sempre dirigido por um conjunto de práticas sociais, culturais e ideológicas que posicionam e determinam como os agentes sociais podem ou devem agir.

Nesse contexto as identidades são produzidas de acordo com as representações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Moita Lopes (2002) em citação a Shotter(1989) diz que somos criados pelos outros, as identidades são construções sociais nas quais as relações face a face dão sentido ao indivíduo que passa a ser sujeito a partir do olhar do outro.

Frente a esses posicionamentos discursivos que moldam as identidades estão as mudanças globais que afetam a produção dessas identidades. São outros modos de interação promovidos pela tecnologia, pela comunicação virtual, pelos contatos fronteiriços e que trazem novas possibilidades de atuação dos sujeitos, novas identidades tomam lugar no mundo globalizado.

Moita Lopes (2002, p. 36), argumenta que as identidades não são fixas, existem múltiplas identidades, pois os sujeitos estão inscritos em diferentes práticas discursivas, assumindo, portanto, identidades diferentes em cada uma delas. Espaços diferentes requerem práticas discursivas e atuações do sujeito de modo diferente, o que falar, como e com quem se fala tem implicações na linguagem e na

produção dos discursos e em consequência, na produção dos significados para os sujeitos interagentes nesse processo.

O espaço territorial no qual os indígenas da região de Dourados estão inseridos é marcado pelos conflitos linguísticos, culturais, étnicos e territoriais. Suas identidades são produzidas a partir dessa interação complexa com o não indígena. O índio busca ser sujeito também fora da aldeia, por meio da apreensão da língua portuguesa, ou seja, aprender a língua do não indígena é construir a possibilidade de posicionar-se diante do outro e de sua cultura.

Contudo, essa busca pelos espaços físicos e simbólicos traz ao indígena um deslocamento identitário e linguístico, pois nesse contexto territorial o índio não vive isolado em sua aldeia, mas em contato constante com a cultura e a sociedade envolvente. Logo, as trocas linguísticas e culturais fazem parte desse cotidiano marcado, majoritariamente, pelas relações de poder assimétricas. Assim, enunciados como “*o índio deve ficar na sua aldeia*”; “*para que índio precisa de celular*”, são ecos discursivos do período colonial, marcados pelas representações que ainda ocupam o imaginário social e que trazem uma representação negativa do indígena na sociedade hoje.

Esses discursos querem posicionar a identidade do indígena num tempo, lugar e espaço de modo a mantê-los distante da sociedade etnocêntrica que se vê como superior e na qual os valores e cultura do outro são vistos como ameaça ao seu *status quo*. Para melhor empreender esse propósito a sociedade, por meio dos discursos de normalidade tenta fixar as identidades que são socialmente aceitáveis:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger -arbitrariamente- uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2007, p. 83)

Assim, a incorporação de práticas da cultura envolvente, geralmente, incomoda aqueles que acham que o índio não pode nem mesmo ser sujeito de seu mundo. Contudo, essa identidade fixa não se realiza, mas sim uma mistura denominada pelos Estudos Culturais como de hibridismo ou hibridação.

Silva (2007) Salienta que o hibridismo tem sido analisado na produção de identidades nacionais, raciais e étnicas e que os processos de hibridização confundem a pretensa indissolubilidade dessas identidades, “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2007, p. 87).

Na teoria cultural, salienta o autor, a hibridização confunde o poder e sua pretensa fixação da identidade e em, citação a (Bhabha, 1996), Silva (2007, p. 87) diz que nesse processo “o ‘terceiro espaço’ que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento”. Assim, segundo o autor o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato com diferentes identidades.

Canclini (2003, p. XIX) define hibridação como “processos socioculturais nos quais as estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Salienta o autor que não existem práticas culturais puras, mas estas são resultado de outras hibridações. O indígena da região não pode mais ser considerado como pertencente a uma cultura “pura”, tanto pelos processos de colonização tanto pelos cruzamentos de fronteiras sejam sociais, tecnológicas e ideológicas.

O autor diz que por meio da reconversão, os indivíduos ou grupos sociais reestruturam seus saberes e culturas para sobreviverem, ou para acompanharem a globalização do mundo que os cerca. Salienta ainda que os processos de hibridação não devem ser entendidos como fusão sem contradições:

se falarmos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais (CANCLINI. 2003, p. XXV)

Assim, entendemos em Canclini que os processos de hibridação são negociáveis e instáveis, não há garantias ou certezas absolutas nas relações identitárias principalmente nas relações que se estabelecem no cruzamento de fronteiras culturais e linguísticas.

A língua é uma fronteira que determina o que se fala e como se fala, assim a língua portuguesa para o indígena torna-se uma arena de conflitos. O índio precisa transitar em território alheio como afirma Maher (1994) e já de partida ocupa um lugar desvantajoso na interação com o não indígena, “porque a desigualdade de

poder entre ele e o seu interlocutor se manifestará *na* e *através* da linguagem, afetando o teor da conversação” (MAHER, p. 72, 1994).

Nas escolas da região o ensino da língua portuguesa para o indígena é precário, pois não considera as especificidades da cultura desse povo e da língua, tais como interferências da língua indígena na língua portuguesa. Há, em geral, um desinteresse por parte daqueles que são responsáveis pelo ensino linguístico nessas comunidades. Assim, os processos de letramento em língua portuguesa tornam-se deficitários na medida em que o foco passa a ser o ensino gramatical descontextualizado.

Desconsidera-se, com esse tipo de abordagem, as possibilidades de letramento nesse contexto tendo em vista que a comunidade caracteriza-se pelo aspecto da oralidade ao invés da escrita, poder-se-ia entender como são suas práticas de letramento oral e como fazem essa transposição para um letramento escrito e em outra língua. No próximo tópico faremos algumas considerações sobre letramento como prática social e sua relação com a cultura local.

### **Letramentos e práticas sociais de escrita em contextos interculturais**

A escrita, especificamente, sempre se caracterizou como instrumento de poder. Quem pode dizer está em um patamar de superioridade em relação aos demais. Esse dizer na escrita é tido como mais importante do que a oralidade. Comunidades que não possuem escrita são associadas a atraso ou ausência de civilização. Os Novos Estudos do Letramento trazem uma perspectiva para os processos de letramento que dissocia a relação entre aquisição ou posse de escrita a qualquer efeito sobre cognição ou ascensão social, como comumente o letramento é entendido. Assim, os Novos Estudos do Letramento entendem as práticas de letramento como práticas sociais situadas nas quais as relações de poder estão circunscritas.

Street (2014) enfatiza que o letramento deve ser entendido no plural, ou seja, letramentos, pois os contextos atuais não requerem apenas um tipo de letramento, visto que as diversas práticas sociais e discursivas do mundo cada vez mais tecnologicado e globalizado traz consigo uma hibridação de linguagens que se representam por meio de diferentes letramentos. Assim, Marcuschi (2001) defende

também que oralidade e letramento são práticas sociais inseridas em práticas culturais e fazem parte de um continuum e não de uma dicotomia e diz ser muito importante:

esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau-de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. Este contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem. Tudo dependerá do ponto de vista observado e das realidades comparadas. (MARCUSCHI, 2001, p.18)

Como exemplo desse contínuo constituído por mesclagem, o autor menciona o bate papo na internet, que segundo Marcuschi (2001, p. 18) é “um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se, esse gênero comunicativo, como um texto *misto* situado no entrecruzamento de fala e escrita”.

Os contextos atuais de usos de tecnologias digitais possibilitam uma nova forma de lidar com a oralidade e escrita. Comunicação instantânea como os *whatsapp* mistura escrita e fala de modo que desse entrecruzamento surgem novas formas de compartilhar a fala e a escrita. São mesclagens como salienta Marcuschi que produzem formas diferentes de vivenciar a comunicação entre as pessoas, produzindo então, sentidos também diferentes. Há uma hibridação linguística na qual não se pode falar de territórios da fala ou da escrita de modo dicotômico.

A aproximação das culturas indígenas da cultura escrita promoveu novas formas de uso da língua nas quais as hibridações e estratégias interculturais produzem novos sentidos para essa população. Nesse sentido Canclini (1997, p. 295) defende a impossibilidade de paradigma binário e polar na análise de relações interculturais, argumenta que as migrações populacionais trouxeram também os aspectos culturais que se entrelaçam e se hibridizam. Assim, podemos observar esses aspectos na fala de um professor indígena sobre a possibilidade de identificar-se com outros valores culturais:

*Nós temos que conhecer os valores indígenas, mas também os da sociedade envolvente. Contudo, não deve fixar lá, mas transitar nessas áreas. A identidade do indígena é complexa. São várias identidades (...) ora usa o cocar, ora não precisa. A gente coloca do nosso jeito aquilo que é de fora (professor indígena).*

Os cruzamentos interculturais estão presentes na língua(gem) e na representação desta na sociedade. As práticas sociais de escrita atual estão circunscritas no mundo da globalização e da tecnologia, espaços onde a comunicação é cada vez mais semiotizada. A escrita como tecnologia aparece mesclada com as possibilidades de representação da vida social por meio de símbolos, recursos tecnológicos e práticas diversas da escrita.

Como afirma Marcuschi, as línguas se fundam no uso, ou seja, nas práticas sociais e não nos códigos. A cultura local ou globalizada funda alternativas de uso da escrita que ultrapassam o código, sendo, deste modo, possível que os usos da língua saiam da dicotomia de representação entre oralidade e escrita.

### **Práticas situadas de letramento em comunidades indígenas da região**

Street (2014, p. 13) ao propor um modelo ideológico de letramento “reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas”.

A escrita é uma forma de poder como afirma Gnerre (2009), ela não apenas transmite informações, mas posiciona o falante discursivamente e socialmente: quem pode falar, de onde e como pode falar. Assim, não raro as pessoas valorizam a escrita como algo que pode lhes trazer *status*.

Abaixo relacionamos algumas observações feitas por uma indígena de 53 anos (Dona Ana) e não alfabetizada, mas consegue se comunicar muito bem e vender seus produtos na cidade, é falante bilíngue do guarani e português. Para ela a leitura é de suma importância, está relacionada com o conhecimento:

*Ler e escrever é importante, **sem ler a gente não sabe nada.** (Ana)*

Há um discurso de que o conhecimento vem somente do que está escrito, se se pode ler, então se pode conhecer. Embora a população indígena carregue consigo todo um conhecimento transmitido oralmente não conseguem enxergar outras possibilidades de letramento e como suas práticas diárias estão já inseridas nesse processo.

A indígena embora não tenha um conhecimento escolar de letramento participa de práticas letradas em alguns espaços na aldeia e fora dela, como por exemplo quando vai à igreja:

*Eu to aprendendo a ler na bíblia. Eu pedi pra Deus e ele me ajudou. Minha irmã me ensinou. **Eu pergunto como é isso aqui? Ela fala pra mim na bíblia. (Ana)***

As práticas sociais de Dona Ana envolvem a participação na igreja tentando acompanhar a bíblia e entender a escrita, num trabalho de decifrar o código. Os indícios são de que a Dona Ana usa a memória visual para entender as palavras, já que a irmã não ensina por meio de um processo de alfabetização escolar, mas de tradução praticamente e conta com o grande interesse que Dona Ana tem em aprender para poder ler a bíblia na igreja. As práticas de letramento na igreja, foram responsáveis também por práticas de letramento em casa com a irmã ao ensiná-la a ler a bíblia.

Acredita na importância da educação escolar como prática de leitura e escrita para poder usá-la para fins sociais e políticos:

*Escrever é importante para poder reclamar na rádio. Escrever carta para a rádio. Na aldeia tem muitos problemas. Nas eleições eles vêm prometendo tudo. (Ana)*

A fala de Dona Ana denota consciência política e isso se caracteriza como letramento social e demonstra que ela está conectada com os meios de comunicação nos quais pode atuar como cidadã para reivindicar seus direitos. Como sugere Street (2014) as práticas de leitura e escrita estão inseridas não apenas em significados sociais, mas também em aspectos ideológicos. O letramento escolar deve servir para ampliar essa perspectiva e não focar apenas em habilidades técnicas de leitura e escrita.

Outros eventos de letramento estão inscritos no cotidiano de Dona Ana: fazer sabão de álcool; fazer receitas culinárias; ler a receita do médico; nas campanhas eleitorais; na igreja; escrever carta para meios de comunicação como o rádio. Nas atividades domésticas ela é auxiliada pela irmã que lê as receitas para ela e, depois disso, Dona Ana memoriza para poder repetir outras vezes.

Os intercâmbios culturais e linguísticos são reais na região, visto que o indígena convive num espaço onde as fronteiras territoriais e culturais se interseccionam. A comunidade indígena em questão vive numa reserva praticamente

no espaço urbano. Não possuem um espaço territorial que lhes permite vivenciar sua cultura como os seus antepassados. Desse modo, buscam alternativas na cultura e na língua portuguesa, necessidade legítima para suprir suas necessidades de trabalho, comunicação, etc.

Machado (2013)<sup>205</sup> argumenta que há na aldeia um hibridez linguística resultado de contatos linguísticos e miscigenação entre indígenas, brasileiros e paraguaios. Esse contato deu origem ao que os indígenas chamam de *jopará*, ou seja, uma linguagem mista que usam para se comunicar nesses espaços de fronteiras que caracteriza a região. O autor cita alguns exemplos dessa língua mista, guarani/kaiowa com palavras aportuguesadas ou do castelhano:

*Ahatama Dorazo-pe (Vou a Dourados) ou  
Ahatama puelo-pe (vou à cidade);  
Xe há use feijão. (quero comer feijão)*

O autor salienta que para o indígena a cultura de tradição oral dos saberes depende da existência de florestas, faunas e rios para que as crianças possam ir assimilando os conhecimentos da cultura e do mundo místico e espiritual que é propiciado pela convivência junto à natureza.

A experiência de letramento de Machado (2013) com adultos analfabetos trouxe para essas pessoas certo empoderamento. Muitos conseguiram empregos na cidade, têm segurança quando precisam contar, receber dinheiro, comprar na cidade. A alfabetização foi realizada considerando o letramento não apenas voltado para as habilidades de decodificação, mas capacitando-os para perceberem as possibilidades de uso da escrita em suas práticas diárias.

O autor traz um exemplo interessante em que as práticas de letramento da sociedade envolvente foram ressignificadas no contexto indígena. Uma das alunas publicou seu anúncio de vendedora de cosméticos da Avon afixado um cartaz em uma árvore no caminho para a aldeia, pois assim poderia atingir mais pessoas. O *outdoor* foi substituído pela árvore de uma trilha usada para adentrar a aldeia.

Em citação a Street (1995), Marcuschi destaca que deve-se ter imenso cuidado diante da tendência à *escolarização do letramento*, que sofre de um mal crônico ao supor que só existe **um** letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição **da escrita**. Existem "letramentos sociais" que

---

<sup>205</sup> Trabalho de alfabetização e letramento desenvolvido por um professor indígena dentro da reserva em uma das aldeias da região de Dourados/MS. A proposta foi realizada no ambiente cultural dos alunos, ou seja, embaixo de árvores e por meio de conversas, os alunos falavam sobre sua cultura, seus saberes locais, sua língua e, ao mesmo tempo, aprendiam o português e o guarani.



surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados (MARCUSCHI, 2001, p. 19).

Desse modo, como destaca Canclini (2003) já não se pode falar em uma identidade essencializada nos dias atuais, e menos ainda em contextos multiculturais e multilinguísticos, como os contextos de algumas comunidades indígenas. Como bem lembra Canclini as posições identitárias são posições que se pode abandonar ou delas ser excluído, conforme afirma um professor indígena:

*Você não vê indígena puro, com identidade fixa. Os rezadores tem celular. A gente depende do outro para sobreviver.*

Como afirma Hall (2007, p. 108) “as identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. Elas acompanham as mudanças de seu tempo, os avanços tecnológicos e sociais. No caso dos indígenas a oralidade, antes utilizada por meio da voz, se vale agora de um artefato tecnológico para comunicar e representar-se discursivamente. Silva (2007) afirma que,

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo - a mistura, a conjugação, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças- coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas (SILVA, 2007, p. 87).

Os indígenas ao longo de anos de colonização tanto apreenderam a cultura do não indígena, quanto ressignificaram o que lhes foi imposto pela violência do poder hegemônico. Um exemplo disso é como alguns indígenas convivem com a imposição de uma religião cristã dentro das aldeias e a sua espiritualidade característica de seus saberes. Abaixo o relato de um indígena, cujo pai era pastor na aldeia:

*Meu pai trabalhou muito a questão da língua, depois do culto a gente participava de um guaxiré. Os jesuítas diziam que as religiões ameríndias são do demônio. Meu pai não. Ele me deixava participar das casas de rezas. Trabalhei na minha cabeça a interlocução. O Kaiowá também louva, faz o canto.*

Silva (2007) afirma que as hibridizações ocorrem entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder, ou seja, nascem de relações conflituosas e que, portanto, são espaços também de conflitos e disputas:

ao confundir a estabilidade e a fixação da identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder. O “terceiro espaço” (Bhabha, 1996) que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela

identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de questionamento (SILVA, 2007, p. 87).

São saberes que buscam uma forma de coexistir, num terceiro espaço onde os conflitos também existem, onde o poder atua para desestabilizar, pois o espaço resultado da hibridização é instável e controverso como afirma Canclini (2003).

### **Considerações finais**

A escrita como forma de delimitar os espaços e posicionar as pessoas tem sido questionada pelos Novos Estudos de Letramento cuja perspectiva é do letramento como prática social.

Os contatos étnicos, culturais e de fronteiras trazem múltiplas formas de representação da realidade nas quais o letramento está inserido de modos diversos. Os indígenas buscam ocupar um espaço marcado pela hibridação cultural, linguística e identitária. Esses aspectos estão imbricados nas práticas de letramento que acontecem no cotidiano em diversas áreas, seja na religiosidade imposta pelo não indígena, seja na espiritualidade própria da cultura, o ambiente doméstico também oferece oportunidades de letramento.

Há uma inter-relação entre aldeia e cidade, territórios não apenas geográficos, mas de disputas por bens simbólicos e culturais.

As práticas de letramento aqui mencionadas inserem-se num contexto no qual as identidades são questionadas ao mesmo tempo em que o indígena precisa se mover para “existir” nos espaços sociais. Enquanto buscam afirmar suas identidades culturais, também buscam apropriar-se de outros saberes que os circunda de modo a ressignificar sua atuação no mundo.

As práticas de letramento nessas comunidades apresentam uma singularidade, visto que tem relação com a forma como o indígena da região vivencia sua identidade. Assim, o pastor indígena consegue ao mesmo tempo mesclar a doutrina de uma religião cristã com os saberes da sua própria cultura: Ler a bíblia na igreja e depois participar dos rituais e cânticos ligados à espiritualidade do povo indígena.

São espaços híbridos, de identidades flutuantes, possibilidades dadas pelo contato com a sociedade envolvente. É a possibilidade de não estar lá nem aqui,

mas num terceiro espaço formado pelas necessidades impostas pela globalização que mescla os saberes e dita novas formas de atuação do sujeito.

### **Referências Bibliográficas**

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: USP, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MACHADO, João. Bialfabetização e letramento com adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani. Dissertação de Mestrado em Letras. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Maria Ceres Pereira - UFGD, 2013.

MAHER, T. M. O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

STREET, Brian. Letramentos Sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. Parábola, 2014.

## ACOSO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE: PROYECTO GUAMÁ BILINGÜE ACTUANDO PARA LA TRANSFORMACIÓN

**Autora:** Jocele do Socorro Ribeiro<sup>206</sup>

**Orientador (a):** Profa. Esp. Daniele Mendonça de Paula Chaves<sup>207</sup>

### Resumen:

Es sabido la gran ocurrencia y gravedad de los índices de acoso en el medio escolar así como el importante papel del profesor para el combate de esta violencia. De este modo, la escuela es el principal apaciguador y medio de transformación de este problema. Buscando auxiliar la escuela hacia estrategias para solucionar los casos de acoso en el medio escolar, este trabajo pretende discutir la interferencia que el acoso asume en el proceso de aprendizaje del alumno y cual el papel ejerce la escuela como medio de intervención delante de este problema, teniendo como objeto de investigación jóvenes y adolescentes de quince hasta veinte años, alumnos participantes del proyecto “*Guamá Bilingüe*”. Dichos estudiantes, que se encuentran en las áreas de riesgos acerca de la Universidade Federal do Pará, son oriundos de escuelas públicas colaboradoras. Proyecto este que actúa desde 2010 con escuelas ubicadas en barrios periféricos y de riesgo en Belém-PA, tiene por objetivo la formación de los alumnos como ciudadanos críticos a través de la discusión de temas como acoso escolar entre otros, utilizando para este fin el aprendizaje de la lengua española. Nuestro objetivo es mostrar cómo el acoso interfiere en la vida de los alumnos dentro de la escuela. Para tanto, realizamos una investigación con los alumnos a fin de reconocer que informaciones tenían a respecto del tema Acoso en el ambiente escolar, haciéndolos reconocer quien son las víctimas, los participantes y la consecuencia de toda esta acción. Para apoyarnos en esta investigación, la fundamentación teórica de esta pesquisa está centrada en los estudios de Freire (1996), para debatir el proceso de aprendizaje, Geraldo Guedes e Juliana Silva (2012) para hablar de la interferencia del Bullying en la vida escolar y Pessoa; Borelli (2011), para reflexionar sobre la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

**Palabras- clave:** Acoso; Profesor; Escuela.

**Eixo temático:** Transculturalidade, linguagem e educação.

### Introducción

La educación es destacada como una forma de cambiar el mundo, la sociedad y hasta mismo el espacio social. Educación esta, que gana fuerza en el

---

<sup>206</sup> Graduanda de Letras Hab. Em Língua espanhola da Universidade Federal do Pará. E-mail: [rjocele@gmail.com](mailto:rjocele@gmail.com)

<sup>207</sup> Professora Substituta de Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará-Campus Castanhal. E-mail: [danichaves\\_8@yahoo.com.br](mailto:danichaves_8@yahoo.com.br)

pasar de la historia. Con esto, pudimos ver que ella es una herramienta transformadora para la sociedad en general. Por eso que tenemos el profesor como el papel principal para tal transformación, que ocurre principalmente en clase, pues es en ella que pudimos construir un pensamiento productivo y saludable, como también, por fin en un pensamiento equivocado o violento dentro del cuadro de ciudadanía. En consecuencia, traer reflexión a los alumnos, como también al propio profesor, en tratarse de pensamientos y opiniones relativamente distintas, en las cuales pueden ser trabajadas y debatidas en clase. Pudiendo así, haber criticidad en los alumnos y hacer que ellos se tornen seres pensantes, en todo, críticos.

De este modo, el trabajo ven presentar la importancia del profesor en la construcción de la criticidad de su alumno, mostrándose como el agente fundamental para el cambio en el medio social (PESSOA Y BORELLI, 2011, p. 25), principalmente cuando se refiere a los comportamientos sociales que desrespetan el otro. De conforme con los derechos humanos, “ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação.” (Artigo V, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009). Por lo tanto, al referir educación, derechos humanos y el otro, el trabajo tiene como objetivo mostrar que el acoso puede interferir en esa construcción crítica, reflexiva e intelectual de los educandos en el ámbito escolar. Donde puede ser combatido con la educación, principalmente con la reflexión del profesor en clase, haciendo que haga cambio dentro del espacio escolar, expandiéndose hasta al medio social del educando. Sin embargo, para que el resultado sea eficaz, el educador tiene que ser crítico y reflexivo, tener dominio de temas transversales de acuerdo con PCN<sup>208</sup> 1997 y no solamente ser un profesor tradicional.

Para tanto, para este estudio será aplicado un cuestionario a los alumnos del Proyecto de Extensión Guamá Bilingüe- UFPA<sup>209</sup>, proyecto este que viene actuando desde 2010, juntamente con escuelas situadas en barrios de zonas periféricas y de riesgo en el municipio de Belém- PA, que tiene por objetivo la formación de alumnos como ciudadanos críticos a través de las discusiones de varios temas transversales, contiendo en este tema Acoso escolar, el que servirá de apoyo a esta investigación.

## **Marco Teórico**

---

<sup>208</sup> Parâmetro Curricular Nacional

<sup>209</sup> Universidade Federal do Pará

Con base en la pesquisa, para que podamos fundamentar la importancia del profesor, tanto en el ambiente escolar, como también en el medio social, vamos hablar de Paulo Freire (1996, p. 14) que defiende la importancia de la relación alumno/profesor para el éxito del aprendizaje, donde el educador esta para transformar el ambiente escolar, transfiriendo no solo conocimiento, sino, estando dispuesto a aprender, intercambiando conocimiento. De esta manera, colaborando para el desarrollo intelectual del educando, en decir que “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão”. (FREIRE, 1996, P. 14)

Donde también resalta que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito ao processo”. (FREIRE, 1996, P. 14)

Con esto, este lazo entre el profesor y alumno es importante para que se tenga conocimiento de lo que está ocurriendo con sus educandos, pudiendo identificar a la dificultad del aprendizaje en algunos de ellos, como también, impedir que el acoso sea el factor de este bloqueo del mismo.

A relação que envolve o processo de ensino-aprendizagem está diretamente ligada ao vínculo criado entre as pessoas onde a base é a afetividade, por isso para um rendimento escolar satisfatório tanto dos alunos quanto dos professores é preciso estabelecer laços de afetividade e amizade. (GUEDES e SILVA, 2012, P. 9)

Sin embargo, según Pingoello y Horiguela (2009 apud GUEDES Y SILVA, 2012, P. 5) el acoso ocurre en clase por la mayoría de las veces “em função da falta de informação do professor, que fará ter dificuldade em diagnosticar o bullying de forma a combatê-lo”. Tiendo en vista que el acoso pueda interferir en la aprendizaje tanto en un alumno causador, cuanto a un alumno pasivo; o hasta mismo en aquello que observa la acción sin hacer nada contra, como tras la idea de Guedes e Silva (2012, p. 6-7) en que se refiere a tres tipos de involucradas en el acoso: el autor, la víctima, y la testimonia, donde cada una tiene sus factores individuales que contribuyen para esta acción. Siendo que las víctimas y agresores son los que más sufren con esta causa, donde Ferreira y Tavares (2009 apud GUEDES Y SILVA, 2012, p. 7) dicen que “Além de terem a aprendizagem defasada, o bullying ainda pode causar sérios transtornos psicológicos e danos físicos, que podem afetar suas vidas individuais e sociais.”

No obstante, Pessoa y Borelli (2011, p.17) dicen que “todo saber traz em si a relação de um ponto de vista, que historicamente reflete a classe detentora do poder e é passível de ser revisto, principalmente a partir da perspectiva daquelas que nunca foram ouvidos”. Con esto, el conocimiento compartido entre alumno/profesor implica en oír estas personas que no tuvieron o no tiene la oportunidad de expresarse en el medio social, ni mismo en clase. Pudiendo así establecer un vínculo entre educando y educador, para que estos como educandos puedan exponer su punto de vista, en el que dice respeto a la su histórico de vida. Delante de esto, vale resaltar que, como educadores tenemos que “reconhecer que a forma como vemos o mundo precisa ser questionada, assim como os conceitos relativos, consciência, racionalidade e emancipação” (PESSOA e SILVA, 2011, p. 23). Por lo tanto, como profesores debemos pensar en la educación como un conjunto de saberes, saberes estos que precisan ser trabajados de forma correcta para que haga gran transformación en el medio escolar y como consecuencia al medio social. Con esta concepción de educador, podemos decir que:

para agir criticamente , o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação. Dentre tais forças está a instituição escolar que, com seus princípios e valores, serve a interesses políticos diversos e pode manter ou transformar a realidade social. Dentro desse contexto estão nossas ações, cabendo a nós, então, questionar os interesses que têm orientado nossa prática, a relevância do que ensinamos aos nossos alunos e a maneira como temos desempenhado nosso papel social. (PESSOA e BORELLI, 2011, p. 25)

De este modo, la formación de alumnos críticos es una consecuencia del papel que el profesor desempeña en la sociedad. Cabiendo a ello, tener una mirada crítica y reflexiva, siendo él el agente que transforma, oye, interviene y orienta sus alumnos à concientización de valores en su medio social. Para que al desempeñar este papel, el medio escolar venga ser un conjunto de personas constructivas, que luchan y combaten a la violencia dentro de su realidad, haciendo con el que la escuela sea un lugar apaciguador de cualquiera irrespeto moral. Combatiendo no solamente el acoso, pero todo y cualquiera comportamiento antiético, racista, prejuicioso y agresivo. Como también hacer con que la educación sea la principal herramienta de transformación en todos los ambientes, tratando de solucionar tales problematizaciones que surgen en temas transversales. Haciendo que a partir de

entonces, la desigualdad de género, raza, nacionalidad y etc., sea apenas un generador de criticidad, tornándolos formadores de opiniones.

## **Metodología**

Partiendo de este estudio, con relación a los abordajes anteriores, fue desarrollada una pesquisa bibliográfica de carácter cualitativa con los alumnos participantes de una unidad de enseñanza do Proyecto Guamá Bilingüe. Como instrumento de pesquisa fue mostrado un vídeo que habla de los tipos de acoso en el ambiente escolar, seguido de la aplicación de un cuestionario, contiendo preguntas cualitativas e investigativas, segundo las definiciones de Günther (2003, p. 1) que propone de elaboración de un cuestionario, instrumento principal para o levantamiento de datos por muestreo. Donde el mismo fue aplicado en la unidad Acoso escolar, del libro didáctico del Proyecto. Evaluando así en el desarrollar de la unidad, los argumentos de los alumnos, los debates, y discursos en las clases. Teniendo como objetivo observar se hubo o no la comprensión de la gravedad sobre el tema y las posibles medidas de prevenciones.

El cuestionario contuvo en el total preguntas objetivas y subjetivas, en la cual tuvo a finalidad el reconocimiento de las acciones del acoso para la interferencia en el aprendizaje. Como también saber los puntos de vista de los alumnos a respecto o el reconocimiento de la temática. Con base en las respuestas del cuestionario, será hecha el análisis cualitativo de las respuestas para el análisis de datos.

## **Análisis de datos**

El cuestionario de la investigación fue aplicado en un polo del Proyecto Guamá Bilingüe, donde queda ubicado en el barrio del Bengui en Belém-PA, llamado Proyecto EMAUS, donde queda en zona de riesgo.

El cuestionario contiene en el total de nueve preguntas, donde las tres primeras son de carácter general para saber los alumnos conocen el que es acoso (1), se ya miraran alguna (2) y que pareció a ellos está acción (3). Tiendo las respuestas de todos que sí. Donde la en la dos (2) ellos tienen que ejemplificar la acción, donde nos deparamos con burlas, difamación, distinción de profesión, asedio moral y verbal, bromas de mala intención y presión psicológica.

Siguiendo la cuestión cuatro, empieza las preguntas específicas, en que trae hablando del pensamiento de Guedes y Silva (2012) en que dicen que el acoso interfiere en el aprendizaje del alumno. Siendo esta objetiva y subjetiva, en que la



respuesta de todos fue sí, trayendo la pregunta ¿Usted cree que el acoso interfiere de alguna manera en el aprendizaje? ¿Por qué? En que las respuestas fueran de extrema relevancia para la investigación, donde trae la mirada del alumno en este proceso de aprendizaje, pues en todas las respuestas la interferencia ocurre por la acción causar vergüenza, por venir a tener depresión, intimidación, por traumatizarlas, bajo estima, miedo y con psicológico malo.

En la pregunta de número cinco podemos reconocer que todos los alumnos ya fueran víctimas del acoso. La seis siguiente viene la pregunta ¿Crees que el acoso afecta alguna área de la vida del alumno? ¿Cuál? Físico, psicológico, social. En esta pregunta tuvimos la mayoría psicológica, pero también las otras fueran destacadas por otros.

La pregunta siete es para reconocer si con esta acción el alumno tiene ganas de estudiar, trayendo por la mayoría la respuesta no y por pocos sí. Donde a quien alega que sí, muestran en la respuesta de número cuatro, que mismo sufriendo acoso, no dan importancia al acoso, como también se quedan malos con las actitudes de esta acción, o sea, no dan importancia para que no tengan tantas consecuencias.

En la ocho viene trae la cuestión, como también viene reforzar la idea de que el profesor es el principal mediador para la intervención del acoso en medio escolar. Trayendo como alternativas: padres, profesores y el alumno. Pudiendo percibir que la mayoría tiene conocimiento más amplio de la temática, que fueran los que escogieran la alternativa profesor. Por el otro lado, alumnos que tenían dudas de esta pregunta, como también no sentían seguros en responder, escogieran padres y él mismo. Por fin, la última cuestión es un espacio para el alumno ser oído, presentando posibles soluciones para este problema, que es el acoso. Como resultado tuvimos respuestas de que la víctima tiene que contar con los padres, profesores; Tiene que haber una ley más severa para esto; Que los padres tienen que procurar la dirección de la escuela; Acompañamiento psicológico; Denunciar y hablar para alguien, como también no aceptar las burlas y bromas malas que llevan al acoso; Que los profesores tengan atención del que ocurre en clase; Que la escuela venga informar a la comunidad del acoso; Tener información de que es el acoso y su prevención en los medios sociales en general.

Con apoyo en las respuestas del cuestionario de investigación, fue hecha una propuesta didáctica, para que haga posibles soluciones para el desarrollo del acoso

en medio escolar. Dicha propuesta que viene a tener participación de todo el cuerpo social: familia, escuela, comunidad.

### **Propuesta Didáctica**

Las propuestas que serán presentadas son de mucha relevancia para el conocimiento de la gravedad del acoso tanto en medio escolar como en social, para que tales informaciones vengán ser para la intervención de este problema que afecta la comunidad como un todo. Siguiendo de cuatro actividades: Palestras con padres, conferencia con los alumnos, conferencia con el cuerpo docente y funcionarios; Para la conclusión de la didáctica, una campaña de divulgación en las redes sociales y en medio social. Siendo que cada actividad va tener la misma temática, duración y objetivo; presentando de la siguiente organización:

**Temática:** Acoso escolar

**Público:** Todas las edades, a partir de los nueve años.

**Duración:** dos clases

**Objetivo general:** Que la comunidad, escuela y alumnos tengan conocimiento de la gravedad del acoso, haciendo que haga intervención dentro y fuera de la escuela, para que vengamos tener una reducción significativa de esta acción en el medio social. Como también cambie la realidad de la vida de los alumnos víctimas del acoso.

**Materiales didácticos:** vídeos

**Recursos didácticos:** Cañón de imágenes

**Desarrollo:**

- **Actividad 1:** será una Palestra direccionada para los padres de los alumnos. Empezando con vídeos que hablen sobre el tema, sobre la gravedad del mismo y con estudios comprobados de la importancia de la atención de los padres en el ambiente escolar de sus hijos. Dando secuencia, tendremos un espacio para discusión del tema, donde todos tendrán derecho a ser oídos, como también, espacio para hablar de su contexto histórico y social.

- **Actividad 2:** será una palestra direccionada para los alumnos a partir de los nueve años. Empezando con videos que muestren los tipos de acoso en el medio escolar, la gravedad del tema, las consecuencias de esta acción y las posibles intervenciones

para esta problemática. En secuencia, tendremos un espacio para discusiones de posibles problemas ocurridos, como también vividos por los educandos. Trayendo a ellos el desarrollo de la criticidad, respecto de opiniones distintas y el conocimiento de sus derechos.

- **Actividad 3:** será una palestra direccionada tanto para el cuerpo docente, como también para los funcionarios de la escuela. Empezando con vídeos que hablen de la gravedad del acoso, que relaten la importancia del profesor en el medio escolar, como también su poder de transformación en la vida de los alumnos. Su importancia como formador crítico y reflexivo para una buena transformación social. Mostrando también que el secreto para una aprendizaje exitosa y mediadora para cualquiera problemática en medio social es la relación entre alumno/profesor. En seguida, tendremos espacio para debates de los temas abordados, trayendo una posible solución para ser trabajadas en clase.

**Actividad 4:** será desarrollada una campaña de divulgación del acoso en las redes sociales de los participantes de las palestras, para que la sociedad tenga conocimiento de la gravedad del acoso y también venga trabajar para la intervención de esta acción. Como también ser un mediador para el cambio de esta problemática.

### **Consideraciones Finales**

Al tratarse de una problemática de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje, tenemos que mirar con importancia para que haga cambio de la situación. Pues, al hablar de escuela, tenemos que pensar en un ambiente de paz, un ambiente transformador, un medio de construcción de ciudadanía. Pero, para que este pensamiento sea de hecho una verdad con todas estas afirmaciones, tenemos que trabajar desde ahora. Para que vengamos tener un futuro muy próximo de una sociedad saludable.

Siendo así, las escuelas y el educando, tienen que trabajar juntos para este cambio. Trayendo los debates de temas transversales para la clase. Por esto el Proyecto Guamá Bilingüe se propone a discutir el Acoso escolar, como también tantos otros temas que traen prejuicio existente en nuestra sociedad, para que el que tengan el conocimiento, criticidad y desarrollo en su intelecto.

Con todo, podemos ver que el Proyecto tiene una gran importancia en la vida de los alumnos participantes, contribuyendo para que tengan conocimiento de sus valores como ciudadanos, sus derechos y deberes adelante de una sociedad desigual. Capacitándolos para ser formadores de opiniones; incentivándolos a tener ganas de una vida, una historia y una sociedad mejor.

## Referencias

FERREIRA, Juliana Martins; TAVARES, Helenice Maria. **Bullying no ambiente escolar**. In: GUEDES, Geraldo Victor Faria; SILVA, Juliana Santiago da. **O fenômeno bullying e sua interferência na vida escolar do aluno**. In: VI Colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade". São Cristovão - SE, 2012, p. 1- 11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo. Ed. EGH, 1996. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://educadores.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2016/pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf&ved=0ahUKEwi2uqa2ruvVAhVBkZAKHQs3CWgQFghiMA0&usg=AFQjCNFWXmA8ALvikRhhp91lyIU99tTzJA>>. Acesso em: 22 de junho de 2017.

GUEDES, Geraldo Victor Faria; SILVA, Juliana Santiago da. **O fenômeno bullying e sua interferência na vida escolar do aluno**. In: VI Colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade". São Cristovão - SE, 2012, p. 1- 11. Disponível em :

<[https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://educase.com.br/2012/eixo\\_15/PDF/14.pdf&ved=0ahUKEwj1au2pevVAhULkJAKHS8BDFAQFggcMAA&usg=AFQjCNGcIVtydlmH2gRrPtTYw6\\_kBZzaTA](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://educase.com.br/2012/eixo_15/PDF/14.pdf&ved=0ahUKEwj1au2pevVAhULkJAKHS8BDFAQFggcMAA&usg=AFQjCNGcIVtydlmH2gRrPtTYw6_kBZzaTA)>. Acessado em: 15 de junho de 2017.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **Reflexão e crítica na formação de língua estrangeira**. Goiânia. Ed. UFG, 2011.

PINGOELLO, Ivone; Horiguela, Maria de Lourdes Morales. **Bullying na sala de aula**. In: GUEDES, Geraldo Victor Faria; SILVA, Juliana Santiago da. **O fenômeno bullying e sua interferência na vida escolar do aluno**. In: VI Colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade". São Cristovão - SE, 2012, p. 1- 11.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acessado em 10 de setembro de 2017.

## **DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA INCLUSIVA.**

Andressa Schmiedel<sup>210</sup>

Cynthia Borges de Moura<sup>2</sup>

A pesquisa tem como objetivo descrever as habilidades pragmáticas de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo em classe inclusiva. O sujeito da pesquisa possui diagnóstico de TEA, matriculado em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. Como parte do procedimento foi realizada uma filmagem de 30 minutos, em situações de sala de aula. De forma geral os dados mostraram que apesar das restrições nas habilidades pragmáticas, o aluno com TEA apresenta interação comunicativa.

Palavras-chave: Linguagem; Comunicação; Transtorno Autístico.

### **INTRODUÇÃO**

O transtorno do espectro autista é uma perturbação do desenvolvimento, que afeta a educação da criança através de várias dificuldades (FREIRE, 2012). As peculiaridades apresentadas por indivíduos do Espectro Autista chamam a atenção de vários segmentos sociais, como profissionais da saúde, pais e professores (RIBEIRO, 2014). O conceito Espectro Autístico envolve uma grande variação de distúrbios no desenvolvimento, apresentando déficit significativo nos processos de aquisição das habilidades comunicativas, sociais e comportamentais.

A primeira descrição sobre o Autismo Infantil foi realizada por Leo Kanner em 1943, desde então, torna-se necessário identificar, caracterizar e propor intervenções para essa população (MOREIRA, 2010). Em 1944, o Médico pediatra Hans Asperger, em Viena na Áustria, publicou um estudo de um grupo de crianças com atraso no desenvolvimento que apresentavam semelhanças aos que Kanner

---

<sup>210</sup> Mestranda em Ensino UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu. [andressa.sml@hotmail.com](mailto:andressa.sml@hotmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora da pesquisa. Docente na UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu. [cynthia-moura@hotmail.com](mailto:cynthia-moura@hotmail.com)

estudou, denominados por ele “psicopatia autística”, e que ficou conhecida posteriormente, como Síndrome de Asperger (RIBEIRO, 2014).

As características desse transtorno evidenciam dificuldades na comunicação, interação social e comportamento, podendo ser classificadas em graus e níveis de severidade. Freire (2012) explica que essas características são denominadas como a tríade do transtorno do espectro autista, sendo norteadores para o diagnóstico clínico. Segundo Rotta, Gadia e Tuchman (2004) as dificuldades na comunicação acontecem também em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não verbal, existindo aqueles que não desenvolvem habilidade da comunicação e outros que apresentam a linguagem imatura.

Foscarini e Passerino (2010) ressaltam que a comunicação é o processo desencadeador da interação social. Essa ideia não é nova. Vygotsky já considerava a linguagem como parte das práticas culturais mais significativas, a qual permite a absorção de sistemas de referência do mundo, uma vez que cognição e linguagem são processos imbricados na constituição do sujeito (VYGOTSKY, 1993).

Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer os conhecimentos sociais e linguísticos das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos (DE PAULA NUNES et al., 2013). É na escola que a criança tem acesso a possibilidades de aprendizagem e estimulação física, cognitiva, afetiva e emocional.

Em qualquer processo educacional é preciso levar em consideração o indivíduo que se pretende educar. O ambiente educativo precisa ser rico em recursos de aprendizagem, ofertando espaços para a estimulação das potencialidades da criança, com condições de segurança e higiene favoráveis à saúde e com oportunidade de liberdade de expressão e da inventividade (DELVAN, RAMOS e DIAS, 2002; LIMA e BHERING, 2006).

Oliveira e De Paula (2012) resalta que considerando as taxas expressivas de prevalência desse transtorno e suas especificidades, indivíduos com esse quadro devem receber atenção especializada no seu processo de escolarização, pois suas demandas não podem ser ignoradas, tais como: as dificuldades em apreender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a pouca habilidade com a linguagem falada. Todas podem se constituir em grandes obstáculos a serem superados por essas crianças na escola (GOMES e NUNES, 2014).

Considerando a atenção especializada para alunos com esse transtorno, Joaquim (2005) afirma que a comunicação especializada promove vários aspectos do desenvolvimento da criança, incluindo o desenvolvimento da linguagem e da interação social.

Nesse contexto, poucos autores apresentam discussões importantes sobre a comunicação professor-alunos com transtorno do espectro autista em salas inclusivas (BRITO e CARRARA, 2010; BRITO, 2007 entre outros) visando com esses dados colaborar não somente com propostas de incremento da interação comunicativa, mas também com aspectos pedagógicos que auxiliem o aluno autista durante seu aprendizado (BRITO, DELIBERATO e CARRARA, 2013).

Considerando poucos estudos sobre as habilidades comunicativas na rotina escolar com alunos TEA em classes inclusivas, o presente artigo propõe caracterizar as habilidades pragmáticas de um aluno com TEA e seu professor em sala de aula inclusiva.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo caracteriza-se como estudo de caso. Participou da pesquisa um aluno, estudante de uma Escola Pública do Município de Foz do Iguaçu – PR. O aluno estuda em sala regular do 5º ano escolar. Cabe ressaltar que o sujeito da pesquisa apresenta comunicação verbal, com Diagnóstico de Síndrome de Asperger – Alto funcionamento.

Para participação dessa pesquisa, foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, a fim de obter autorização para a pesquisa e identificar as escolas públicas que atendem alunos com diagnóstico de TEA. Dentre as dezoito escolas nesta condição, uma foi escolhida aleatoriamente para aplicação do estudo. Os responsáveis pelo aluno assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram coletados utilizando-se um equipamento de filmagem posicionado na sala de aula de forma a focalizar o aluno. A gravação teve a duração de 30 minutos sem nenhuma intervenção da pesquisadora. Foi solicitado ao professor que indicasse uma aula para ser registrada em vídeo em que houvesse oportunidades de interação comunicativa afim de observar a comunicação do aluno.

O professor indicou uma aula na qual, após terem assistido um filme, alunos e professor discutiram sobre os conceitos sociais abordados pelos personagens.

A gravação foi analisada na íntegra, sendo pontuados o *meio comunicativo* (atos comunicativos divididos em verbais (VE) que envolvem pelo menos 75% dos fonemas da língua, vocais (VO) que são todas as outras emissões, e gestuais (G), que corresponde aos movimentos do corpo e do rosto; e as *funções comunicativas*, divididas em vinte categorias funcionais: Pedido de objeto (PO); Pedido de ação (PA); Pedido de rotina social (PS); Pedido de consentimento (PC); Pedido de informação (PI); Reconhecimento do outro (RO); Exibição (E); Comentário (C); Nomeação (N) ;Exclamativa (EX); Narrativa (NA) Expressão de protesto (EP); Protesto (PR); Jogo compartilhado (JC); Reativo (RE); Performativo (PE); Não-focalizada (NF); Jogo (J); Exploratória (XP); Auto regulatório (AR).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1, abaixo, indica a média dos atos comunicativos por minuto para cada função e meio utilizado pelo aluno durante a aula.

**Tabela 1** - Distribuição de médias dos atos comunicativos por minuto, segundo as funções e meios utilizados pelo aluno.

Funções	Meios	Média de atos/min
Comentário	VE	0,50
	VO	0
	G	0,3
Narrativa	VE	0,06
Pedido de Ação	G	0,03
<b>Média Total de Atos/Min</b>		<b>0,9</b>



Verificou-se que o sujeito apresentou um total de 27 atos comunicativos (média de 0,9 atos/minuto), apesar do pequeno número de atos comunicativos, a narrativa mostrou-se bem estruturada, de forma funcional\* e contextualizada, como pode ser constatado no recorte do trecho de fala ilustrado na Tabela 1 abaixo:

**Tabela 2 –** Recorte dos trechos de fala do aluno em interação comunicativa com o professor.

<b>Professor</b>	00:01:20	Professor interroga alunos em relação ao filme assistido em sala de aula
<b>Sujeito</b>	00:01:25	“Olha, eu aprendi que a gente nunca deve desistir sempre deve correr atrás dos nossos sonhos, sempre pesquisar mais e ter fé, que está na mão de Deus”

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as vinte funções investigadas, o aluno apresentou apenas três (Narrativa, Pedido de Ação e Comentário). A Tabela 3 apresenta os meios e funções empregadas pelas pelo individuo durante a interação comunicativa analisada.

**Tabela 3 –** Frequência e porcentagem das funções comunicativas, segundo os meios do aluno.

	Funções	C	NA	PA
Meios				

\* Comunicação funcional é a habilidade de receber e transmitir mensagens, de modo efetivo e independente das exigências do contexto ambiental (GARCIA,2006)

VERBAL	15 (62,5%)	2 (100%)	0 (0%)
VOCAL	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
GESTUAL	9 (37,5%)	0 (0%)	1 (100%)

---

LEGENDA

C - COMENTÁRIO

NA – NARRATIVA

PA - PEDIDO DE AÇÃO

É possível verificar que o meio mais utilizado foi o verbal, o aluno apresentou 62,5% de uso do meio verbal para a comunicação. Ressalta-se que o sujeito precisou tanto do meio verbal quanto do gestual para comunicar-se, usando-se também de mais funções comunicativas, como: narrativa, pedido de ação e comentário.

A análise permite verificar que embora apresente comunicação verbal funcional, exibiu um número baixo de atos comunicativos, demonstrando assim, maior dificuldade na ampliação da comunicação. Os achados sobre a menor ocorrência de atos comunicativos estão de acordo com o relato de Brito (2007) que destaca em seu estudo que alunos com diagnóstico de Asperger podem apresentar um bom desempenho na linguagem, no entanto, ressalta que é característica a dificuldade em iniciar os atos comunicativos, ou seja, em iniciar uma troca dialógica com o outro.

Apesar do número menor de atos comunicativos e da dificuldade de funcionalidade na interação com o professor realizado pelo sujeito, o recorte do trecho da interação comunicativa entre a díade (professor-aluno) mostrou-se bem estruturada e contextualizada, o que pode ter ocorrido devido as características individuais do aluno.

Ainda analisando o recorte do trecho da fala é possível verificar que o questionamento do professor teve grande influência sobre o comentário do aluno, uma vez que o comentário ocorreu a partir do questionamento indireto do professor aos alunos da sala. Gálea et al. (2003) investigaram a comunicação de 10 crianças em ambientes distintos por meio de filmagens e também constataram que a

professora teve grande influência nas atividades comunicativas realizadas pela criança com TEA, potencializando os atos comunicativos dos alunos na interação.

Apesar das dificuldades comunicativas de crianças com espectro autista, o meio verbal foi o mais utilizado pelo aluno. Esses dados contrapõe os achados realizados nos estudos com crianças do Espectro Autista que apresentaram a comunicação gestual como de maior ocorrência (BRITO,2007; CAMPELO et al.,2009). Ainda nesta comparação, foi possível identificar que o segundo meio mais utilizado foi o gestual, apresentando (37,5%). Em seu estudo, Campelo et al. (2009) comentam sobre o uso do meio gestual na comunicação da criança com Transtorno do Espectro autista, chamando a atenção para a valorização deste meio, da importância de dar significado e sentido, mais do que se preocupar com a fala propriamente dita, já que o meio gestual também expressa comunicação.

A classificação de Fernandes et al., (2011) propõe a investigação da comunicação a partir de vinte funções, sendo que nesse estudo só foram identificados o uso de três funções, sendo elas a de Comentário (C), Narrativa (NA) e Pedido de ação (PA), prevalecendo a função de comentário (C), com pouca ocorrência da função de narrativa (NA) e Pedido de ação (PA). Mostra-se assim, a restrição de funções utilizadas pelo aluno durante a interação com o professor. De acordo com o estudo de Campelo et al. (2009) que analisa as habilidades comunicativas de crianças com TEA, constataram também que poucas funções foram usadas pelos sujeitos durante a interação e que essa é uma característica do sujeito com transtorno do Espectro Autista.

## **CONCLUSÃO**

A investigação sobre a interação comunicativa entre a díade, concluiu-se que apesar dos dados de atos comunicativos, de forma geral, os dados apoiaram a hipótese de que a interação comunicativa de um aluno autista acontece dentro de uma sala regular. Além disso, constatou-se que o professor apresenta uma posição muito importante para que acontece essa interação, já que era ele quem desencadeava a grande parte da comunicação com o aluno autista, ou seja, que dava início a comunicação.

Devido a carência de literatura sobre essa temática, o levantamento dessas hipóteses auxilia as demais produções e construções de recursos para o

aprimoramento da equipe escolar em relação as habilidades comunicativas tão importantes em qualquer meio social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)**. American Psychiatric Pub, 2013.

APA - **American Psychiatric Association–Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (dsm-iv)**. Porto Alegre, 1995.

BRITO, Maria Claudia. **Análise do perfil comunicativo de alunos com transtornos do espectro autístico na interação com seus professores**. 2007. 151 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/97470>>. Acesso em 12 de junho de 2016.

BRITO, Maria Claudia; CARRARA, Kester. Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, p. 421-429, 2010.

BRITO, Maria Cláudia; DELIBERATO, Débora; CARRARA, Kester. Relações entre o perfil comunicativo de crianças com síndrome de Asperger e estratégias de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 2013.

CAMPELO, Lílian Dantas et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009.

DE OLIVEIRA, Juliana; DE PAULA, Cristiane Silvestre. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

DE PAULA NUNES, Débora Regina; DE AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHIMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda et al. Pragmática. Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner HF. **ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática**. 2a ed. rev. ampl. e atual. Barueri: Pró-Fono, p. 83-97, 2011.

FOSCARINI, Ana Carla; PASSERINO, Liliana M. **Escalando possibilidades de comunicação e interação em crianças com autismo não oralizadas**. 2010.

FREIRE, Cláudia Margarida Brito et al. **Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo**. Dissertação de Mestrado.2012.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora RP. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. Educação e Pesquisa: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014.

OLIVEIRA, Juliana de; DE PAULA, Cristiane Silvestre. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: desafios e possibilidades**. 2014.

ROTTA, Newra Tellechea; GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**: Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Vol. 80, supl. 2 (2004), p. S83-94, 2004.

UNESCO (1994) (trad.). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca. Lisboa: IIE

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## **NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO, COMO SÃO TRATADAS AS LINGUAGENS VISUAIS EM UMA RELAÇÃO MULTILÍNGUE?**

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa<sup>211</sup>

Ivani Rodrigues Silva<sup>212</sup>

Kate Mamhy Oliveira Kumada<sup>213</sup>

Eixo Temático: Transculturalidade, linguagem e educação

### **Resumo**

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o papel das várias linguagens manifestadas visualmente, presentes no aprendizado/educação do sujeito surdo bilíngue, a partir do contato entre duas línguas já distintas em sua forma de existir: a Língua Portuguesa, como língua oral e escrita e a Língua Brasileira de Sinais, como língua viso-gestual. O estudo é qualitativo, de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1989). A hipótese que norteia esta pesquisa é a de que o multiculturalismo e o multilinguismo dos surdos, seus saberes e sua produção escolar são desvalorizados, camuflados em razão da sociedade ser fortemente significada pelo mito do monolinguismo, e também por ser estabelecida em uma relação hegemônica de

<sup>211</sup> [juliana.costa7@fatec.sp.gov.br](mailto:juliana.costa7@fatec.sp.gov.br) (Doutoranda FCM/Unicamp).

<sup>212</sup> [ivani.rodrigues.silva@gmail.com](mailto:ivani.rodrigues.silva@gmail.com) (Docente da FCM/Unicamp – Orientadora).

<sup>213</sup> [kate.kumada@ufabc.edu.br](mailto:kate.kumada@ufabc.edu.br) (Docente CCNH//UFABC – Coorientadora).

supervalorização da escrita em detrimento do uso da linguagem visual/iconicidade/imagens como modo de comunicação, expressão e aprendizado dos surdos. Outra hipótese também presente é a de que a forma de relacionar-se com o mundo a partir de uma perspectiva mais sinestésica, característica dos surdos, ajuda a desenvolver, também o aprendizado de alunos outros na escola. Para a contextualização histórica do estudo será buscado o papel da imagem no letramento de povos ágrafos. A pergunta de pesquisa básica é: como é levado em consideração, no aprendizado dos surdos, a perspectiva mais sinestésica em sua relação com o mundo? A partir disso, outras questões se colocam: como se dá o multiletramento do surdo a partir de contextos multilíngues e multiculturais? Há necessidade de rever as formas de ensinar, os multiletramentos procuram dar conta das práticas que envolvem o uso de diferentes línguas numa perspectiva que considera tanto o repertório individual como a questão cultural mais ampla. Sendo assim, como tem se dado o ensino de Língua Portuguesa para o surdo? Como tem se dado o ensino de outras áreas do conhecimento, como história, para o surdo? Serão mostrados resultados iniciais do estudo que pretende traçar um panorama daquilo que as escolas, bilíngue ou regular, oferecem aos estudantes surdos. Esse panorama pode subsidiar a criação de políticas linguísticas mais eficazes e promover mudanças na formação de professores.

Palavras-Chave: Língua Brasileira de Sinais, Linguagem Visual, Educação

## **Introdução**

A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua, meio legal de comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas no Brasil e a define como sistema linguístico de natureza **visual motora**. No entanto, em seu artigo 4º, em parágrafo único, aponta que a Libras não pode substituir a escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002). Com isso se assegura aos educandos surdos o direito de acesso a uma educação bilíngue que considere a Libras como sua primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como sua segunda língua. Todavia, a exequibilidade desse direito implica ao contexto escolar inúmeros desafios.

De fato, a legislação brasileira contempla avanços em relação aos direitos do surdo com respeito à sua educação. O decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, como regulamentação da Lei nº 10.436, ao tratar do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso à educação, dentre outras disposições, determina sobre: o ensino de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua; a presença de profissionais que conheçam a realidade das línguas e especificidades do sujeito surdo, como o intérprete de Libras, o professor e instrutor de Libras; o apoio do uso

da Libras entre os profissionais da educação. O aludido decreto também estabelece em seu Art. 15 que o português na modalidade escrita deve ser ensinado, como segunda língua ao surdo, por meio de uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental; e faz distinção entre os níveis de escolaridade: em atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais no ensino fundamental; e em áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, médio e educação superior (BRASIL, 2005). No entanto, na prática, como tem ocorrido o processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos que frequentam o sistema público educacional?

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento ainda em fase inicial. O local de pesquisa será o município de São Paulo que conta hoje com escolas regulares com alunos surdos em algumas salas de aula, escolas Polos com a presença de classes bilíngues e a escola bilíngue. O estudo será qualitativo, de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1989). Assim, para guiar esta pesquisa, pretendemos cotejar os diferentes modelos de espaços escolares da rede pública de ensino do município de São Paulo, norteados pelas seguintes perguntas: Como tem ocorrido o ensino de língua portuguesa para surdos? Qual a diferença entre o ensino de língua portuguesa ofertados pelas escolas regulares, escolas polos e escolas bilíngues?

Sem dúvidas, esses questionamentos remetem à problematização envolvendo o aproveitamento da linguagem visual no aprendizado dos surdos, tornando explícitas as especificidades que integram sua experiência de mundo. A partir disso, outras questões se colocam: como se dá o multiletramento do surdo em relação a contextos multilíngues (Libras/Português) e multiculturais (cultura do surdo/cultura do ouvinte)? Há necessidade de rever as formas de ensinar quando os multiletramentos procuram dar conta das práticas que envolvem o uso de diferentes línguas numa perspectiva que considera tanto o repertório individual como a questão cultural mais ampla. Sendo assim, como tem se dado o ensino de Língua Portuguesa para o surdo? E a partir deste contato entre a Libras e a Língua Portuguesa, há o interesse em olhar também para como tem se dado a leitura e escrita do surdo em outras áreas do conhecimento.

Nos apoiamos nos estudos sobre letramento de Street (2014, p.124), ao afirmar que conforme o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo já existente

nas sociedades receptoras, elas o adaptam e segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais. Também como ancoragem teórica, assumimos os estudos de Souza (2001). O autor aborda o tema da escrita e a educação indígena, discorre sobre os Kaxinawá advogando a saída do habitus grafocêntrico, mudança que a partir de uma perspectiva etnográfica, é capaz de interromper a violência simbólica praticada contra outros povos e culturas. Nesse sentido, ao invés de dicotomia entre a Libras e a língua portuguesa, ou mesmo entre uma escrita de surdo e escrita de ouvinte, a proposta é a da sinestesia em sua cultura de aprender seja a língua ou a escrita. Dessa forma, o multiletramento é assumido como condição de se relacionar com a linguagem e também com a educação.

Isso posto, no presente artigo, nos deteremos à apresentação de resultados da revisão bibliográfica, etapa na qual nos dedicamos a buscar nas produções científicas já realizadas na área, respostas para nossas indagações em um processo contínuo de olhar para trás objetivando pensar o que já foi estudado e olhar para frente rumo aos desafios propostos na área da surdez.

O levantamento de produção científica foi realizado através do uso isolado e combinado de palavras chave relevantes aos objetivos apresentados. A busca por artigos foi realizada na base de dados do Scientific Eletronic Library online (SciELO). As palavras chave para encontrar artigos pertinentes ao tema foram esquadrinhadas a partir de termos específicos até termos gerais usando combinações, a saber: 1) surdo São Paulo; 2) surdo São Paulo escola bilíngue; 3) surdo São Paulo imagem; 4) surdo língua São Paulo; 5) surdo São Paulo Ensino Fundamental; 6) surdo imagem; 7) surdo língua portuguesa; 8) surdo português; 9) surdo linguagem; 10) surdo escola; 11) letramento libras; 12) avaliação surdo. Foram lidos os resumos e palavras chave de cada artigo para haver o descarte de textos não relevantes à pesquisa. Quando houve alguma dúvida sobre o descarte ou a manutenção do artigo para a pesquisa, foram lidas também as conclusões.

Do primeiro levantamento foi feita a seleção de 66 artigos, selecionados 17 a serem lidos na íntegra e 49 descartados. O recorte da pesquisa foi do ano de 2005 (ano do Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais nº 10.436) até 2017, ano da escrita do presente texto. Considerando que, sobretudo, após 2005 teve início um processo de alteração da educação para



adequação ao que a lei regulamenta, portanto olhar para o que acontece a partir deste ano constitui-se em um exercício de percepção daquilo que cientificamente se concebe como alterações no quadro escolar que se refere ao surdo.

No decorrer desse levantamento foi realizada a leitura integral dos 17 artigos selecionados. Os temas encontrados foram divididos em três eixos preponderantes. No primeiro eixo com o tema: O surdo, a Educação Bilíngue e a Educação Inclusiva, foram encontrados 7 artigos. Um artigo abordou o tema envolvendo a escola inclusiva mais especificamente (LACERDA, 2007); a educação bilíngue foi tratada mais exclusivamente em dois artigos (SVARTHOLM, 2014; CAMPELLO; REZENDE, 2014); um terceiro artigo traz o tema educação bilíngue, a partir de um viés mais centrado nas políticas públicas (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Discutem a perspectiva da inclusão, tratada como escola regular e do bilinguismo outro texto (LACERDA, 2006). Tratando também do primeiro tema (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; MARTINS; ALBRES; SOUZA, 2015) a partir de um olhar sobre as escolas do município de São Paulo em sua variação.

Sobre o tema Letramento: leitura e escrita do surdo, sete artigos foram relevantes, sendo também um tema recorrente. Usando o termo letramento de surdos, há um artigo (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014). Sobre leitura de surdos outro artigo (DA SILVA, 2014). Cinco textos trataram sobre a escrita do surdo (SILVA, 2006; MÜLLER; KARNOPP, 2015; PEIXOTO, 2006; SILVA; BOLSANELLO, 2014; BISOL, BREMM; VALENTINI, 2015)

O terceiro eixo apresentou o tema: Linguagem visual e o surdo, apresentou três artigos, sendo um deles anterior ao recorte da pesquisa, porém selecionado por ter relação estreita com seus objetivos (ALABARCE; BATISTA, 2004; MARTINS; OLIVEIRA, 2015; SILVA; SILVA; SILVA, 2014).

### **O surdo, a Educação Bilíngue e a Educação Inclusiva**

Os estudos encontrados e alocados no primeiro eixo são, em sua totalidade, alinhados a uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, seja no contexto da escola regular ou das classes e escolas bilíngues. Nota-se, portanto, um movimento

de produções científicas que a priori acompanham as orientações legais envolvendo o reconhecimento e a valorização da Libras, incentivando com isso sua difusão.

No entanto, ao discutir o olhar sobre a escola regular, Lacerda (2006) focalizando a experiência de inclusão de um aluno surdo, analisou entrevistas de alunos, professores e intérpretes envolvidos e observou que um dos maiores desafios da educação do surdo ainda está centrado na viabilização do direito a essa educação bilíngue. Segundo a autora, os principais problemas encontrados estão relacionados ao desconhecimento sobre a surdez e sobre a educação do surdo, às dificuldades de relação professor/intérprete, às incertezas em relação a papéis, às dificuldades de adaptação curricular, às estratégias de aula, à exclusão do surdo de atividades e à negligência destes aspectos pela inclusão ser considerada um bem em si. Ademais, conforme Lacerda, Albres e Drago (2013), ao abordarem o contexto da atual política da educação de surdos no município de São Paulo, soma-se a esse cenário a ausência de profissionais com a formação adequada para atuar no ensino e na tradução e interpretação da Libras dentro do contexto escolar.

Sob o contexto de uma escola polo bilíngue, Martins, Albres e Sousa (2015) problematizam a proposta bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, tomando como local de pesquisa uma escola da rede municipal do interior de São Paulo. Em seus resultados, o artigo discute a aquisição de linguagem precoce e a interação dialógica com outro surdo, aponta a necessidade de políticas que estimulem a entrada de surdos nesta etapa da educação valorizando a surdez na vertente bilíngue; sugere a ampliação de escolas polos, inclusivas e bilíngues e defende a língua de sinais como língua de instrução com professores e colegas surdos.

Na mesma direção, Svartholm (2014) advoga pelo bilinguismo ao analisar o contexto da educação bilíngue para surdos consagrado na Suécia há 35 anos, enumera exemplos de sucesso que corroboraram nesse período uma atitude positiva do país diante da língua de sinais e de seus usuários.

Por sua vez, a história de lutas e conquistas em prol do bilinguismo no país é palco de discussão dos artigos de Campello e Rezende (2014) e de Fernandes e Moreira (2014). O primeiro, retrata a história da defesa das Escolas Bilíngues para surdos pelo movimento surdo nos últimos anos até 2011, quando da ameaça de

fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Já Fernandes e Moreira (2014) trazem uma análise crítica sobre avanços e dificuldades no processo de escolarização bilíngue no contexto da educação inclusiva desde 1990, demarcando as disputas ideológicas inerentes a esse processo.

### **Letramento, leitura e escrita do surdo**

Os artigos que integram o segundo eixo estão relacionados as questões envolvendo o letramento de alunos surdos, sendo majoritariamente dedicados a análise de produções escritas de alunos surdos.

Nesse sentido, Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014), trazem contribuições para o debate sobre o letramento envolvendo alunos surdos ao contextualizarem o uso de diferentes gêneros textuais e o processo de intervenção e acompanhamento de um professor surdo nas práticas de leitura e escrita. Para entender o processo diferenciado dos aprendizes surdos, as autoras analisam produções escritas e desvelam a recorrência com que os surdos misturam a escrita com desenhos, apresentam interferências na estrutura sintática e trazem influência da Libras na grafia das palavras, sobretudo dos verbos. Na mesma linha, o artigo de Silva (2006), se detém sobre a análise de verbos da Libras, buscando através da descrição linguística de seu funcionamento trazer contribuições para a área e para pesquisadores e professores que se deparam com a escrita de sujeitos surdos. Segundo o autor, é necessário entender esse processo de escrita do surdo como um espaço de negociação entre as duas línguas em questão: o português e a Libras.

A aquisição da língua portuguesa também é o foco de Silva (2014), ao descrever os resultados de sua pesquisa etnográfica realizada com alunos do 9º ano de uma escola pública de Belo Horizonte. A partir do relato de estratégias de ensino de leitura desenvolvida por alunos surdos e professora ouvinte, o artigo destaca o uso da Libras como mediadora no acesso ao texto escrito, com possibilidades para tradução, encenação entre outras alternativas. Ainda assim, como conclui a autora, nesse processo, também há um espaço para muitas misturas entre o português e a Libras por serem sistemas linguísticos que estão simultaneamente em contato.

Outra produção que se dedica a análise da produção escrita de aprendizes surdos é registrada por Peixoto (2006), na qual a autora também observa a presença de desenhos intercalados com a escrita inicial desses alunos, bem como outras relações de contato entre a Libras e o português. Um dos aspectos ressaltados pela autora consiste no fato de grande parte das crianças surdas, nesse primeiro momento de contato com a escrita, guiarem-se pela configuração da mão do sinal para estabelecer associações com as letras que devem compor a palavra. Para Peixoto (2006), pensar o processo de letramento de alunos surdos implica olhar sob uma outra lógica, isso requer dos educadores levar em consideração a perspectiva bilíngue do surdo e sua relação não sonora com a escrita. A língua de sinais aparece como primeira língua e língua de instrução do surdo, como principais especificidades da escrita aparecem a não fonetização da escrita, a intensa exploração dos aspectos viso-espaciais e uso de parâmetros fonológicos da língua de sinais como organizador e regulador da escrita.

Do mesmo modo, a análise da escrita de três adolescentes surdos foi pano de fundo da pesquisa feita por Bisol, Bremm e Valentini (2015), na qual os autores articulam o uso de *Blogs* e *posts* na construção escrita de narrativas feitas por alunos surdos em contextos mediados pela tecnologia e pela língua de sinais. Apesar das contribuições e avanços, tal como nos demais estudos apresentados, são evidenciados os desafios e peculiaridades representadas na escrita de sujeitos surdos.

Silva e Bolsanello (2014) também refletem sobre o processo de aquisição da escrita por alunos surdos, embora desenvolvam para isso uma pesquisa bibliográfica dividida em duas diferentes perspectivas: a primeira coloca que o surdo deve aprender a escrita do português tendo a língua de sinais como base; a segunda fundamentada na neuropsicologia cognitiva, aponta que o signwriting, ou seja, a escrita de sinais deve ser a primeira língua escrita de aprendizes sinalizadores. Segundo as autoras, a escrita de sinais é posta como sistema simbólico com muitos significados, maximizadora do desenvolvimento tanto das funções psicológicas superiores, como da escrita alfabética e por essa razão as duas visões deveriam ser concebidas de forma complementar.

Müller e Karnopp (2015) focalizam narrativas de autoria surda presentes em 10 livros, de diferentes gêneros discursivos, como espaço biográfico. Diferente dos artigos anteriores, as autoras não abordam a aquisição da escrita pelo surdo, mas a escrita como um resultado, ou seja, sob o viés autoral. A análise realizada é discursiva e documental buscando marcas culturais do surdo na escrita e encontra como marcas a experiência de si e a identidade surda como diferença. Para isso, o estudo problematiza relações de poder na educação como um processo de condução da vida social dos sujeitos.

### **Linguagem visual e o surdo**

Neste eixo, a partir da observação dos artigos encontrados, podemos afirmar que todos ressaltam a importância do uso de recursos imagéticos como forma de aproveitar as peculiaridades da subjetividade dos surdos em seu modo de relacionarem-se com o mundo, em consonância à sua língua viso gestual e sua cultura, usando estratégias que desenvolvam seu letramento e potencializem sua escrita, no contato com a língua portuguesa.

Alabarce e Batista (2004) sugerem a possibilidade de usar os recursos de imagem com surdos mais velhos. A partir de um estudo de caso com uma surda de 19 anos, usuária de língua de sinais, foram observados no decorrer desse processo de prática discursiva com diálogos extensos, com usos de descrições e estabelecimento de relações, bom nível de atenção e participação, seus diálogos foram se tornando mais elaborados após o trabalho com a imagem.

Alabarce e Batista (2004) afirmam a importância do uso de material predominantemente visual em contato com a Libras, já que a criança surda tem necessidades de referências da linguagem visual para ter a possibilidade de construir significados. Na abordagem sociocultural, as relações com o outro, consigo mesma e com o mundo são mediadas por sistemas sígnicos. Alabarce e Batista (2004) apontam os estudos de Reily (2003) que partem de sua experiência de ensino e pesquisa em arte-educação. Nesse, são utilizadas imagens visuais como livros, fotografias, figuras de calendários, reproduções de quadros objetivando o uso de representações de natureza não verbal.

Alabarce e Batista (2004) enfatizam que o uso de imagens é benéfico para o ensino de surdos e que é necessário compreender seu poder construtivo, pelos educadores, para uso adequado. Nesse sentido, a imagem permeia o campo do saber, tem estrutura e potencial de transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio, exerce função de descrição e léxico, favorece o pensamento relacional, tem também aspecto lúdico. Para os autores, a natureza polissêmica da imagem possibilita ao surdo perceber as interfaces dos signos, compreender do absurdo ao humor.

A defesa dos recursos visuais na educação de surdos também é vislumbrada no estudo de Martins e Oliveira (2015) ao analisarem aspectos da literatura surda na educação de surdos, a partir do contexto de uma escola Polo municipal do interior de São Paulo, bilíngue. As autoras investigaram as marcas de língua de sinais na literatura traduzida e culturalmente adaptada, com tradução do português para Libras, a qual também é chamada de literatura da diferença por trabalhar com uma pedagogia visual/surda por meio de estratégias visuais. Essa área é considerada uma área do conhecimento com signos visuais a partir do corpo, que negocia sentidos revelados no corpo/língua.

Martins e Oliveira (2015) propõem gravar a narrativa dos alunos surdos e usá-las como material didático; usar a literatura já traduzida e então gravar novos vídeos de comentários, de complementação e contação de histórias; registrar a língua de sinais, visual com filmagens. Assim serão constituídos leitores em Libras de histórias que podem ser traduzidas, criadas ou adaptadas.

Do mesmo modo, Silva, Silva e Silva (2014) asseveram a necessidade de se pensar a prática da pedagogia visual para surdos, mostrando a importância de reformular o currículo e de uma didática que explore também a imagem. De acordo com resultados da pesquisa de Silva, Silva e Silva (2014), as memórias escolares positivas dos alunos surdos participantes estão associadas à transposição de conhecimento por meio do uso de imagens, desenhos, mapas, fotos de acontecimentos, livros, vídeos com repetição do conteúdo.

Conforme Silva, Silva e Silva (2014), são apontadas a leitura e a compreensão do mundo através da visão e a necessidade do surdo de um letramento visual como proposta pedagógica específica e é em razão desta especificidade de compreensão do mundo, através do visual, ser desrespeitada é que há altos índices de fracasso e

evasão escolar. No entanto, não é suficiente o uso de imagens como recurso para que seja vencida a barreira da linguagem para a qualidade do trabalho pedagógico. O reconhecimento da língua de sinais como primeira língua do surdo é fundamental.

## **Considerações Finais**

Os resultados advindos da revisão bibliográfica desenvolvida apontam que, após a legitimação da Libras houve um aumento de estudos preocupados com o processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos aprendizes surdos a partir da defesa de uma perspectiva bilíngue. Entretanto, o bilinguismo perseguido ainda não garantiu a produção de estudos suficientes para se responder como tem ocorrido o ensino de língua portuguesa para surdos e qual a diferença entre o ensino ofertado pelas escolas regulares, escolas polos e escolas bilíngues. A priori, notamos que a discussão envolvendo a aquisição da língua portuguesa se concentrou de modo mais acentuado na análise das produções escritas, ao invés de investigar o seu processo de ensino e aprendizagem, prática e estratégias. Os estudos que o fizeram, destacaram entre os diferenciais da pedagogia aplicada a surdos e ouvintes, o uso da língua de sinais (com a presença de profissionais docentes e intérpretes de Libras), de tecnologias e de recursos imagéticos. Assim, parece um consenso entre pesquisadores da área a importância da imagem no trabalho com a escrita do português, embora ainda não haja estudos suficientes que comprovem se esse uso tem sido aplicado na prática.

Sobre o uso da linguagem visual, primeiramente é preciso percebê-la aliada a centralidade da Libras compreendida como primeira língua do surdo. Então, o uso de recursos imagéticos na escola, da exploração dos aspectos viso-espaciais pode ser destacado em seu efeito facilitador para a aprendizagem de alunos surdos, como estratégia pedagógica fundamental. Recursos imagéticos como desenhos, fotos, pinturas, mapas, fotos de acontecimentos, livros, vídeos com repetição do conteúdo, gravação de narrativa dos alunos surdos, gravação de novos vídeos de comentários sobre a literatura surda são capazes de responder à necessidade do surdo de um letramento visual como proposta pedagógica específica.

Desse modo, para além do uso somente como possibilidade de criação, imitação e sinalização não com uma solução única, há um poder construtivo no uso da linguagem visual de desenvolver raciocínio, de exercer função de descrição e léxico, de favorecer o pensamento relacional e o aspecto lúdico. A natureza polissêmica da imagem possibilita ao surdo perceber as interfaces dos signos, compreender do absurdo ao humor. A compreensão sobre a imagem ultrapassa assim o aspecto decorativo reservado pela escola tradicional, permitindo que com isso aconteça o aprendizado em relação à segunda língua dos surdos.

## Referências

Alabarce Nery, Clarisse, e Cecília Guarnieri Batista. "Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso." *Paidéia* 14.29 (2004).

BISOL, Cláudia Alquati; BREMM, Eduardo Scarantti; VALENTINI, Carla Beatris. Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 291-299, Dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200011&lng=en&nrm=iso)

>. Acesso 16 Set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200011>.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 10436 de 24 de abril de 2002**: Lei de Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 30 set. 2014.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 71-92, 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600006&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 18 Set. 2017.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-933, Dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982014000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 Spt. 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1041-1058, Dez.



2015 Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000401041&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000401041&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 Set. 2017.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology Educational Quarterly*, v.15, p. 51-66, 1984.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p.195-301.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba , n. spe-2, p. 51-69, 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 Set. 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 26, n. 69, p. 163-184, Ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 Set. 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.** São Paulo , v. 39, n. 1, p. 65-80, Mar. 2013 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 16 setembro 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, Ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 Setembro. 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETTI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. ISSN 2176-4573**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. Port. 131-149 / Eng. 137-155, nov. 2014. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19304/15603>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino e SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições* [online]. 2015, vol.26, n.3, p.103-124. ISSN 0103-7307.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1055-1068, dez. 2015. ISSN 1678-4634. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/108895/107347>>. Acesso em: 17 Set. 2017.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, Ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 16 Set. 2017.

REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani R; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda M. Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A semântica como negociação dos significados em Libras. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 255-269, Dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132006000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 Set. 2017.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 129-142, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Set. 2017.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, Jun 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722014000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Set. 2017.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 167-192.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então?. **Educar em Revista**, [S.l.], p. p. 33-50, ago. 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37228>>. Acesso em: 17 set. 2017.

# A MANEIRA QUE ESTUDANTES DE UM CURSO DE ENGENHARIA LIDAM COM O SINAL DE IGUAL E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Rosane Spielmann<sup>214</sup>  
Andréia Büttner Ciani<sup>215</sup>

## RESUMO

Este trabalho consiste nas primeiras considerações sobre estudos para uma dissertação de Mestrado em Educação Matemática. A pesquisa se propõe a realizar uma análise da produção escrita das provas de alunos que frequentaram a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, do curso de Engenharia Agrícola. Pretendemos identificar a maneira que os alunos lidaram com o sinal de igual nas resoluções das questões das provas, com o intuito de compreender quais conhecimentos os estudantes demonstram saber na utilização do sinal de igual. Nesse sentido, apresentaremos no artigo a importância de uma linguagem matemática correta para a compreensão do sinal de igual e faremos uma revisão sobre os significados do sinal de igual atribuídos por estudantes em diversos níveis da Educação Básica, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio, levando-se em consideração pesquisas que investigaram os significados atribuídos por estudantes a este sinal, que dão indícios de que alguns alunos interpretam ele apenas como sinal operacional. Além disso, como a pesquisa terá como vertentes teóricas a Avaliação da Aprendizagem e a Educação Matemática Realística iremos apresentá-las rapidamente. A primeira vertente fundamenta a análise da produção escrita como prática de investigação, compondo um aspecto da avaliação da aprendizagem. A segunda vertente é uma abordagem para o ensino e aprendizagem da Matemática que defende o uso desta disciplina conectada a realidade, em que o aluno irá aprender por meio da descoberta em um processo denominado de matematização da realidade. Por último, serão feitas considerações sobre o estudo realizado e buscaremos levantar indícios se as concepções que os alunos possuem sobre o sinal de igual pode perpetuar até a universidade.

**Palavras-chave:** Sinal de Igual. Avaliação da Aprendizagem. Educação Matemática Realística.

## Introdução

Um dos aspectos da linguagem é o de servir ao processo de interação, de modo que pode contribuir com a expressão de ideias e opiniões de um grupo. É um aspecto fundamental da comunicação entre as pessoas. A linguagem mais comum a um grupo de pessoas é a sua língua materna, tanto falada quanto escrita. Outras linguagens são utilizadas pelas pessoas a fim de se comunicarem de uma maneira mais ampla. Este é o caso das línguas estrangeiras, da linguagem dos sinais, da linguagem inerente ao *whatsapp* e aquelas específicas de alguns grupos. Dentre

---

<sup>214</sup> Discente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, PPGCEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, [ro\\_spielmann@hotmail.com](mailto:ro_spielmann@hotmail.com).

<sup>215</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, PPGCEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, [andbciani@gmail.com](mailto:andbciani@gmail.com).

tantas maneiras de se comunicar criadas pelas pessoas, há uma que se pretende universal, a Matemática.

De fato, um aspecto da Matemática que chama a atenção, em um primeiro momento, àquele que aspira sua aprendizagem, é o aspecto da linguagem na qual ela se apresenta. De acordo com o dicionário Houaiss, uma linguagem é um meio de comunicação natural próprio de uma espécie animal, ou ainda, o meio de comunicação por meio de signos orais articulados, próprio da espécie humana, dentre outros significados. Sabemos que linguagem é um processo de interação entre as pessoas, de modo que elas expressam suas ideias, opiniões e se comunicam entre si. Mas comunicação não se restringe apenas a palavras, isto é, linguagem verbal, mas acontece também por meio de sinais, expressões, imagens e símbolos.

No ato da comunicação, faz-se necessário que as pessoas envolvidas compreendam corretamente a informação que lhes foram repassadas, para que não lhes causem dúvidas ou conceitos mal esclarecidos. Assim, o desafio do ato comunicativo é assegurar que uma mensagem seja compreendida de maneira correta e a linguagem seja usada de maneira adequada.

Relacionando essa importância ao processo de ensino e aprendizagem, notamos o quão essencial é o aluno ter um entendimento amplo sobre as linguagens presentes em cada disciplina e a necessidade de haver a comunicação correta entre professor e aluno referente aos conteúdos.

No ensino da Matemática, por exemplo, para que a aprendizagem aconteça de maneira eficaz, é necessário que o aluno compreenda a linguagem por trás dela. Para isso é preciso entender que no ato de nos comunicarmos, tanto na linguagem escrita quanto na linguagem falada, utilizamos sentenças<sup>216</sup>. A Matemática também se vale de sentenças para efetivar a comunicação.

No entanto, a Matemática conta com uma gama de símbolos que são utilizados no lugar de palavras. Um destes símbolos é o sinal de igual, representado por meio de duas retas paralelas, “=”. Em grande parte das sentenças matemáticas<sup>217</sup> este símbolo se faz presente.

---

<sup>216</sup> Uma sentença é um conjunto de palavras que exprimem um pensamento com sentido completo (DI PIERO NETTO; SOARES, 2002, p. 86). Segundo o Dicionário Luft (2000, p. 602), sentença é “julgamento pronunciado por árbitro ou juiz; decisão”.

<sup>217</sup> São sentenças matemáticas aquelas que podem ser escritas utilizando-se da linguagem matemática (DI PIERO NETTO; SOARES, 2002, p. 86).

Vergnaud (1994) indica o sinal de igual, “=”, como um símbolo de comparação entre os lados de uma igualdade, que representam a ideia de “é o mesmo que”. Este símbolo é compreendido em diversos contextos matemáticos, como concepção operacional, igualdade, equivalência, funcional e relacional (CAVALCANTI, 2008).

Essas diversas ideias que podem estar presentes ou não no que alunos e professores compreendem este símbolo. No entanto, várias pesquisas indicam que a utilização do sinal de igual está acontecendo de maneira inadequada, tanto por estudantes do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio.

Deste modo, o presente artigo tem a intenção de apresentar e discutir quais são os significados do sinal de igual atribuídos por estudantes em diversos níveis da Educação Básica e debater a importância de uma linguagem matemática correta para a compreensão deste símbolo.

## **Sinal de igual**

Na Matemática todos os números, letras e símbolos tem um sentido muito preciso. Nela também se faz presente as sentenças matemáticas, que por sua vez, envolvem os números, letras e símbolos. Relacionando-os à nossa língua materna, eles são utilizados no lugar de palavras, pois também passam uma linguagem, no caso, linguagem matemática.

Evidenciando isto, vejamos alguns exemplos:

$$42 > 20$$

$$a + b \geq 14$$

$$5x + 3 = 28$$

Percebemos que, assim como os números e letras variam de uma sentença para outra, os símbolos também mudam. Um destes símbolos é o sinal de igual, representado por meio de duas retas paralelas, “=”. Ele é um dos símbolos mais utilizados na Matemática e em grande parte das sentenças matemáticas se faz presente.

Uma expressão que contenha o símbolo “=” acaba sendo designada popularmente por igualdade, mas isso não implica uma compreensão real de seus diversos significados. Por isso a importância de se explorar corretamente todos eles utilizando uma linguagem matemática clara e correta para cada um.

Segundo Trivilin (2014) o sinal de igualdade é apresentado as crianças já no Ensino Fundamental, séries iniciais, de modo que este símbolo aparece em atividades de operações aritméticas. Porém, neste nível de ensino a preocupação maior é quanto ao ensino das operações básicas - adição, subtração, multiplicação e divisão - e seus significados.

Ele está presente em todas essas operações, mas como defende a autora, o símbolo acaba tendo “importância secundária para os alunos, que o reconhecem como sendo o sinal que indica o ‘lugar’ no qual devem colocar o resultado das operações realizadas” (TRIVILIN, 2014, p. 44).

Um exemplo que pode exemplificar essa colocação é a seguinte: “Joaquim tinha 16 carrinhos e ganhou mais 12. Mas deu 5 para seu primo. Ao final, quantos restaram a Joaquim?”

Na resolução o aluno pode fazer dois cálculos separados, isto é,  $16 + 12 = 28$  e depois  $28 - 5 = 23$ . Mas supomos que ele acabe unindo os dois na tentativa de simplificar o processo, vejamos:  $16 + 12 = 28 - 5 = 23$ . Esta sentença é falsa, pois  $16 + 12 \neq 23$ .

Note a importância de entender corretamente o significado do símbolo presente na sentença, pois a compreensão insuficiente pode ocasionar ao erro.

Buscando superar esse possível obstáculo, seria necessário trabalhar já nas séries iniciais algumas concepções atribuídas ao sinal de igual, que Ponte, Branco e Matos (2009) definem como operacional, relacional e equivalência.

A concepção operacional refere-se às operações aritméticas. Quando trabalhadas nas séries iniciais, normalmente, são associadas a ação de realizar uma operação. O aluno compreende o “=” como um sinal que indica dar uma resposta para aquela operação (HUGHES, 1986), ou seja, ele acaba visualizando este sinal como um “pedido de resposta”, de modo que aparece logo após dos símbolos operatórios (+, -, ×, ÷).

Vejamos exemplos de sentenças em que o sinal de igualdade aparece após os símbolos operatórios.

$$2 + 5 =$$

$$6 \times 8 =$$

$$20 \div 4 =$$

Cobra-se que os alunos armem e efetuem estas operações e, após o sinal de igualdade deem a resposta, isto é, o resultado do cálculo. Aparentemente, o que

acontece é que os alunos acabam compreendendo o sinal de igualdade como uma instrução de algo a se fazer do lado esquerdo e dar uma resposta do lado direito.

Quando é solicitado aos alunos apenas efetuar a operação ele pode não perceber que igualdade significa que as duas coisas são iguais, isto é, o que está à esquerda do sinal de igual tem o mesmo valor do que está à direita.

Quanto à concepção relacional, ela indica que o que está ao lado esquerdo do “=” é igual ou equivalente ao que está ao lado direito. Colaborando para que o aluno tenha esse entendimento, pode-se explorar atividades em que ele perceba o sinal de igual para representar uma igualdade entre expressões.

Atividades que explorem isso podem ser do tipo:

$$21 - 4 = 25 - [?]$$

$$13 + 9 = [?] + 14$$

Se trabalhados esses exemplos em sala de aula, a compreensão de que ambos os lados têm o mesmo valor ajuda o aluno a entender o sinal de igual como uma igualdade. Bandarra (2011) evidencia essa dificuldade por meio da figura 1, sendo realizada por alunos do 5º ano.

**Figura 1** – Resposta de um aluno sobre relação de igualdade.



**Fonte:** BANBARRA, 2011, 326.

Caso não seja bem explicado essa igualdade entre as expressões, eles podem ter dificuldades na maneira de pensar em como obter o resultado esperado. De modo que não percebem que as subtrações realizadas de cada lado da igualdade resultam no mesmo valor.

Em relação à concepção de equivalência, ela indica que a expressão que está ao lado direito é equivalente a expressão que está ao lado esquerdo. Entretanto, quando a concepção operacional não for bem explorada, o aluno terá dificuldades de visualizar esta noção de equivalência.

Para superar essa dificuldade, o professor pode promover aos alunos visualizar essa concepção com a ideia de balança. Isto é, com uma balança em equilíbrio evidenciar que se ela está equilibrada quer dizer que o mesmo peso que tem de um lado tem que ter do outro. Com isso, frisar que o sinal de igual tem o

mesmo sentido de equilíbrio, ou seja, o que tem de um lado tem que ter do outro, evidenciando assim, a noção de equivalência.

Vejamos um exemplo: uma balança possui dois pratos, em um deles há um pacote de arroz de 5 kg e no outro há três pacotes: 1 kg de farinha, 3 kg de açúcar e um pacote de feijão. Porém não está visível qual o peso do pacote de feijão, mas sabemos que a balança está equilibrada.

Sendo assim, a situação pode ser representada algebricamente como:

$$5 = 1 + 3 + x$$

$$5 = 4 + x$$

$$5 - 4 = 4 - 4 + x$$

$$1 = x$$

Este exemplo evidencia que nos dois pratos da balança há 5 kg e que de forma algébrica também temos um equilíbrio, porém, de início, não sabíamos o valor da incógnita, mas temos que deixar claro para o aluno que sempre haverá esta equivalência entre os lados da igualdade.

Esta ideia de equivalência associada ao sinal de igual é intrínseca ao contexto de equações<sup>218</sup> e se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos aprenderem a utilizar o sinal de igual corretamente em sentenças matemáticas, quando chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental poderão ter melhor desempenho no estudo da Álgebra. Sendo que neste conteúdo estruturante a compreensão dos significados que podem ser atribuídos ao sinal de igual é de fundamental importância.

Portanto, se os alunos não tiverem um bom entendimento do

[...] significado dos símbolos de operações e de igualdade que as crianças adquirem durante suas primeiras experiências aritméticas pode se constituir em obstáculo epistemológico para a apropriação da álgebra nos seus diversos aspectos (TELES, 2004, p. 14).

Deste modo, Godino e Font (2003) afirmam que no ensino da Álgebra a finalidade do sinal de igual pode representar que as expressões separadas pelo símbolo “=” indicam que são equivalentes como podemos ver a equação:  $x + 7 = 10$ .

O sinal de igual é utilizado também no conteúdo de Funções, mas não como indicador do lugar do resultado, nem como relação de igualdade ou equivalência,

---

<sup>218</sup> “E toda sentença matemática expressa por uma igualdade, na qual exista uma ou mais letras que representam números desconhecidos dessa sentença, é denominada equação. Cada letra que representa um número desconhecido chama-se incógnita” (GIOVANNI; GIOVANNI JR, 2000, p. 151).



mas sim representa a ideia de dependência entre as variáveis dependente e independente, como na seguinte função:  $f(x) = 3x + 5$ .

Então percebemos que estas pesquisas tratam sobre as diversas concepções referentes ao sinal de igual no decorrer da Educação Básica e, ainda evidenciam que nem sempre os alunos possuem a compreensão do significado em cada contexto do sinal de igual, afinal “a maioria deles possui uma visão operacional do sinal de igual, pois consideram que este representa um cálculo a efectuar” (BANDARRA, 2011 p. 320).

Além disso, “a maior parte dos alunos não demonstrou concepções compatíveis com o significado do símbolo ‘=’ no contexto ao qual estava inserido” (CAVALCANTI, 2008, p. 204) e o compreendiam como

dar o resultado da expressão; significa mostrar a resposta; resposta da soma; é para dar o resultado depois da igualdade [...] representa igualdade dos números; que os dois lados são iguais; mesma coisa [...] para separar a conta do resultado (MATOS, CAVALCANTI, 2010, p. 09-10).

Diante disso, fica evidente a necessidade de denotar o símbolo “=” de maneira correta ao contexto em que está presente, utilizando a linguagem matemática adequada para cada significado dele. Pois quando a compreensão for limitada, a dificuldade de entender os diversos significados pode persistir por vários anos escolares.

Ponte, Branco e Matos (2009) consideram de grande importância que os alunos vivenciem situações em que o sinal de igual possua significados distintos, pois a forma como os alunos compreendem o símbolo é resultante das experiências vividas na escola. Por isso da necessidade de serem exploradas situações que permitam a compreensão dos diferentes significados do sinal de igual em busca da consolidação da aprendizagem.

### **A pesquisa em andamento...**

As constatações destacadas anteriormente nos provocaram uma inquietação e, com ela, a vontade de entender como o sinal de igual está sendo compreendido e utilizado nas salas de aulas.

Notou-se que uma grande quantidade de alunos está utilizando este símbolo matemático apenas como operador, sem haver a devida compreensão para os diversos contextos em que ele se faz presente. Porém, o mais preocupante é que a dificuldade de entender o seu real significado não está sendo superado, mas sim persistindo de ano em ano, chegando até ao Ensino Médio, como mostram as pesquisas realizadas.

Com isso, surgiu a intenção da pesquisa de mestrado que é verificar se esta dificuldade persiste para além do Ensino Médio. Nesse sentido, buscaremos averiguar se os alunos, ao chegarem na universidade, ainda possuem dificuldades e compreensão equivocada quanto ao sinal de igual. Para isso, no decorrer da pesquisa buscaremos analisar provas de Cálculo Diferencial e Integral I aplicadas durante o ano letivo em uma turma de Engenharia Agrícola, de uma universidade estadual do oeste do Paraná.

Mas antes dessa análise, faz-se necessário um amplo estudo teórico sobre as concepções do sinal de igual e de duas vertentes da educação matemática que servirão de fundamentação para tal investigação, sendo elas a Avaliação da Aprendizagem e a Educação Matemática Realística.

Como nos tópicos anteriores já destacamos conceitos sobre o sinal de igual, na sequência, abordaremos de maneira sucinta sobre as vertentes da pesquisa, para evidenciar a sua relevância no estudo.

### **Avaliação da Aprendizagem**

Ao tratar sobre avaliação, na maioria das vezes, ela é entendida como a maneira de acompanhar o desempenho e o aprendizado do aluno, cabendo ao professor atribuir uma nota pelo que o aluno demonstrou aprender. Entretanto, Hoffmann (2013) compreende que avaliar seria o jeito que o professor interpreta as manifestações do seu aluno ao longo do tempo.

A ação de avaliar deve ser um ato de leitura, em que o professor se coloca como observador do desempenho de seu aluno, interpretando as manifestações, considerando seus progressos e evidenciando as dificuldades que se mantem em destaque. Sendo assim, avaliar não pode ser um julgamento que acontece uma ou duas vezes no período letivo, mas sim um acompanhamento diário, isto é, no decorrer das aulas.

Dessa maneira a avaliação terá uma maior eficácia e propiciará ao professor ter conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. Por isso, a avaliação deve servir de “suporte ao educador para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando” (LUCKESI, 2011, p. 176).

Por esse motivo, avaliar exige do professor definir estratégias e critérios, buscando uma avaliação que evidencie o real conhecimento do aluno, levando em consideração que avaliação é para ele e não somente para o professor. Por isso, é essencial que o aluno perceba o que ele realmente aprendeu e o que ficou de dúvidas e não apenas para o professor atribuir uma nota ao que o aluno demonstrou ter aprendido.

Quando o professor opta por uma prática avaliativa que leva em conta estes aspectos, ele está utilizando o que chamamos de avaliação formativa. Esta avaliação é a mais recomendada para a sala de aula, pois ela ocorre durante todo o processo de ensino e se propõe a acompanhar a aprendizagem do aluno.

Sua função é informar o aluno e o professor sobre os resultados adquiridos no decorrer das atividades, apontar as dificuldades a serem sanadas e verificar se os objetivos esperados estão sendo alcançados. Por esse motivo,

o professor, que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

Por isso dizemos que a avaliação da aprendizagem deve ser uma ação reflexiva, pois permite acompanhar mais de perto o processo avaliativo, possibilitando aos envolvidos analisar e reelaborar suas atitudes caso necessário, gerando assim, oportunidades para a aprendizagem.

### **Educação Matemática Realística**

A Educação Matemática Realística – EMR é uma abordagem para o ensino e aprendizagem da Matemática que defende o uso desta disciplina conectada a

realidade, em que o aluno irá aprender por meio da descoberta em um processo denominado de matematização<sup>219</sup> da realidade.

Ela foi criada por Hans Freudenthal, com o intuito de que a educação holandesa não sofresse a influência do Movimento da Matemática Moderna.

Para Freudenthal (1994) a Matemática não deveria ser aprendida como um conteúdo imposto pelo professor e recebido pelo aluno, mas sim ser entendida como uma atividade humana, em que fosse resultante de um processo de matematizar a realidade. Essa ideia se refere à capacidade de aprender fazendo, em que o aluno participa ativamente do processo educacional.

Quando o aluno apenas recebe uma informação ele não se torna sujeito ativo no processo de aprendizagem e isso pode dificultar o seu entendimento sobre determinado conteúdo. Além disso, a aplicabilidade da Matemática acaba passando despercebida no momento em que o estudo se baseia apenas em definições e fórmulas.

Van den Heuvel-Panhuizen (1996) expõe que os problemas trabalhados na sala de aula não precisam, necessariamente, serem do contexto diário do aluno, mas devem possuir contextos possíveis de serem matematizados, que sejam imagináveis<sup>220</sup> e realizáveis por meio da Matemática. Fato este que originou o termo “realístico”.

Por esse motivo que a Matemática precisa ser conectada à realidade, de modo que os alunos sejam capazes de utilizar objetos e ideias matemáticas na elaboração do próprio conhecimento matemático, contribuindo a eles serem protagonistas no seu aprendizado.

### **Considerações Finais**

Como esse artigo é um esboço da pesquisa de mestrado, é precipitado afirmar que as concepções incorretas do sinal de igual estão persistindo até a universidade. Apenas foi possível perceber que há indícios que isso pode ocorrer.

Por isso da importância de se utilizar uma linguagem matemática correta, pois, o professor, na tentativa de simplificar os passos de uma operação pode estar

---

<sup>219</sup> Segundo De Lange (1999, p. 17), o processo de matematização pode ser entendido como organização da realidade utilizando ideias e conceitos matemáticos.

<sup>220</sup> Segundo Van den Heuvel Panhuizen (1996), foi esse “imagináveis” que originou o termo “realístico”.

omitindo algumas informações e, com isso, confundir o aluno sobre o significado do sinal de igual naquele contexto e, a longo prazo, o impossibilitando de compreender todos eles.

## Referências

BANDARRA, Laura. O sinal de igual – um estudo vertical. In: **Encontro de Investigação em Educação Matemática**. 2011, Póvoa de Varzim, p. 315–332.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **Concepções de alunos do 3º ano do ensino médio acerca dos significados do símbolo “=” em contextos aritméticos e algébricos**. 2008, 222 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

DE LANGE, Jan. **Framework for classroom assessment in mathematics**. Utrecht: Freudenthal Institute and National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science, 1999.

DI PIERRO NETTO, Scipione; SOARES, Elizabeth. **Matemática em Atividades: 6ª série**. São Paulo: Scipione, 2002.

FREUDENTHAL, Hans. **Revisiting mathematics education**. 2 ed. Netherlands: Kluwer Academic, 1994.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **A conquista da matemática, 7º ano**. – Ed. Renovada. – São Paulo: FTD, 2009.

GODINO, Juan Díaz; FONT, Vicenç. **Razonamiento algebraico y su didáctica para maestros**. Matemáticas y su Didáctica para Maestros. Manual para el Estudiante. Edición Febrero, 2003.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4 ed., Porto Alegre: Mediação, 2013.

HUGHES, Martin. **Children and number: difficulties in learning mathematics**. Oxford: Basil, Blackwell, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente no ato pedagógico**. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Emerson dos Santos Pinheiro de. CAVALCANTI, José Dilson Bezerra. **Algumas considerações sobre os significados do símbolo “=” na perspectiva dos alunos do 7º ano do ensino fundamental**. II Semana de Educação Matemática – SEEMAT. Vitória da Conquista, 2010.

PONTE, João Pedro da; BRANCO, Neusa; MATOS Ana. **A Álgebra no ensino básico**. Ministério da Educação, DGIDC, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft** / colaboradores Francisco de Assis, Manuel da Cunha Pereira, organização e supervisão Lya Luft. – São Paulo: Ática, 2000.

TELES, Rosinalva. A Aritmética e a Álgebra na Matemática Escolar. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Recife, n. 16, p. 8-15, 2004.

TRIVILIN, Linéia Ruiz. **Conhecimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino dos diferentes significados do sinal de igualdade**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC (UFABC), 2013.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, Marja. **Assessment and realistic mathematics education**. Utrecht: CD –  $\beta$  Press/Freudenthal Institute, Utrecht University, 1996.

VERGNAUD, Gérard. **L'enfant, la mathématique et la réalité**. Collection Exploration – cours et contributions pour les sciences de 1<sup>re</sup> éducation. Peter Lang, 1994.

## **A MANEIRA QUE ESTUDANTES DE UM CURSO DE ENGENHARIA LIDAM COM O SINAL DE IGUAL E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

Rosane Spielmann<sup>221</sup>  
Andréia Büttner Ciani<sup>222</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho consiste nas primeiras considerações sobre estudos para uma dissertação de Mestrado em Educação Matemática. A pesquisa se propõe a realizar uma análise da produção escrita das provas de alunos que frequentaram a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, do curso de Engenharia Agrícola. Pretendemos identificar a maneira que os alunos lidaram com o sinal de igual nas resoluções das questões das provas, com o intuito de compreender quais conhecimentos os estudantes demonstram saber na utilização do sinal de igual. Nesse sentido, apresentaremos no artigo a importância de uma linguagem matemática correta para a compreensão do sinal de igual e faremos uma revisão sobre os significados do sinal de igual atribuídos por estudantes em diversos níveis da Educação Básica, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio, levando-se em consideração pesquisas que investigaram os significados atribuídos por estudantes a este sinal, que dão indícios de que alguns alunos interpretam ele apenas como sinal operacional. Além disso, como a pesquisa terá como vertentes teóricas a Avaliação da Aprendizagem e a Educação Matemática Realística, iremos apresentá-las rapidamente. A primeira vertente fundamenta a análise da produção escrita como prática de investigação, compondo um aspecto da avaliação da aprendizagem. A segunda

---

<sup>221</sup> Discente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, PPGECM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, [ro\\_spielmann@hotmail.com](mailto:ro_spielmann@hotmail.com).

<sup>222</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, PPGECM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, [andbciani@gmail.com](mailto:andbciani@gmail.com).

vertente é uma abordagem para o ensino e aprendizagem da Matemática que defende o uso desta disciplina conectada a realidade, em que o aluno irá aprender por meio da descoberta em um processo denominado de matematização da realidade. Por último, serão feitas considerações sobre o estudo realizado e buscaremos levantar indícios se as concepções que os alunos possuem sobre o sinal de igual pode perpetuar até a universidade.

**Palavras-chave:** Sinal de Igual. Avaliação da Aprendizagem. Educação Matemática Realística.

## **Introdução**

Um dos aspectos da linguagem é o de servir ao processo de interação, de modo que pode contribuir com a expressão de ideias e opiniões de um grupo. É um aspecto fundamental da comunicação entre as pessoas. A linguagem mais comum a um grupo de pessoas é a sua língua materna, tanto falada quanto escrita. Outras linguagens são utilizadas pelas pessoas a fim de se comunicarem de uma maneira mais ampla. Este é o caso das línguas estrangeiras, da linguagem dos sinais, da linguagem inerente ao *whatsapp* e aquelas específicas de alguns grupos. Dentre tantas maneiras de se comunicar criadas pelas pessoas, há uma que se pretende universal, a Matemática.

De fato, um aspecto da Matemática que chama a atenção, em um primeiro momento, àquele que aspira sua aprendizagem, é o aspecto da linguagem na qual ela se apresenta. De acordo com o dicionário Houaiss, uma linguagem é um meio de comunicação natural próprio de uma espécie animal, ou ainda, o meio de comunicação por meio de signos orais articulados, próprio da espécie humana, dentre outros significados. Sabemos que linguagem é um processo de interação entre as pessoas, de modo que elas expressam suas ideias, opiniões e se comunicam entre si. Mas comunicação não se restringe apenas a palavras, isto é, linguagem verbal, mas acontece também por meio de sinais, expressões, imagens e símbolos.

No ato da comunicação, faz-se necessário que as pessoas envolvidas compreendam corretamente a informação que lhes foram repassadas, para que não lhes causem dúvidas ou conceitos mal esclarecidos. Assim, o desafio do ato comunicativo é assegurar que uma mensagem seja compreendida de maneira correta e a linguagem seja usada de maneira adequada.

Relacionando essa importância ao processo de ensino e aprendizagem, notamos o quão essencial é o aluno ter um entendimento amplo sobre as linguagens

presentes em cada disciplina e a necessidade de haver a comunicação correta entre professor e aluno referente aos conteúdos.

No ensino da Matemática, por exemplo, para que a aprendizagem aconteça de maneira eficaz, é necessário que o aluno compreenda a linguagem por trás dela. Para isso é preciso entender que no ato de nos comunicarmos, tanto na linguagem escrita quanto na linguagem falada, utilizamos sentenças<sup>223</sup>. A Matemática também se vale de sentenças para efetivar a comunicação.

No entanto, a Matemática conta com uma gama de símbolos que são utilizados no lugar de palavras. Um destes símbolos é o sinal de igual, representado por meio de duas retas paralelas, “=”. Em grande parte das sentenças matemáticas<sup>224</sup> este símbolo se faz presente.

Vergnaud (1994) indica o sinal de igual, “=”, como um símbolo de comparação entre os lados de uma igualdade, que representam a ideia de “é o mesmo que”. Este símbolo é compreendido em diversos contextos matemáticos, como concepção operacional, igualdade, equivalência, funcional e relacional (CAVALCANTI, 2008).

Essas diversas ideias que podem estar presentes ou não no que alunos e professores compreendem este símbolo. No entanto, várias pesquisas indicam que a utilização do sinal de igual está acontecendo de maneira inadequada, tanto por estudantes do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio.

Deste modo, o presente artigo tem a intenção de apresentar e discutir quais são os significados do sinal de igual atribuídos por estudantes em diversos níveis da Educação Básica e debater a importância de uma linguagem matemática correta para a compreensão deste símbolo.

## **Sinal de igual**

Na Matemática todos os números, letras e símbolos tem um sentido muito preciso. Nela também se faz presente as sentenças matemáticas, que por sua vez, envolvem os números, letras e símbolos. Relacionando-os à nossa língua materna,

---

<sup>223</sup> Uma sentença é um conjunto de palavras que exprimem um pensamento com sentido completo (DI PIERO NETTO; SOARES, 2002, p. 86). Segundo o Dicionário Luft (2000, p. 602), sentença é “julgamento pronunciado por árbitro ou juiz; decisão”.

<sup>224</sup> São sentenças matemáticas aquelas que podem ser escritas utilizando-se da linguagem matemática (DI PIERO NETTO; SOARES, 2002, p. 86).



eles são utilizados no lugar de palavras, pois também passam uma linguagem, no caso, linguagem matemática.

Evidenciando isto, vejamos alguns exemplos:

$$42 > 20$$

$$a + b \geq 14$$

$$5x + 3 = 28$$

Percebemos que, assim como os números e letras variam de uma sentença para outra, os símbolos também mudam. Um destes símbolos é o sinal de igual, representado por meio de duas retas paralelas, “=”. Ele é um dos símbolos mais utilizados na Matemática e em grande parte das sentenças matemáticas se faz presente.

Uma expressão que contenha o símbolo “=” acaba sendo designada popularmente por igualdade, mas isso não implica uma compreensão real de seus diversos significados. Por isso a importância de se explorar corretamente todos eles utilizando uma linguagem matemática clara e correta para cada um.

Segundo Trivilin (2014) o sinal de igualdade é apresentado as crianças já no Ensino Fundamental, séries iniciais, de modo que este símbolo aparece em atividades de operações aritméticas. Porém, neste nível de ensino a preocupação maior é quanto ao ensino das operações básicas - adição, subtração, multiplicação e divisão - e seus significados.

Ele está presente em todas essas operações, mas como defende a autora, o símbolo acaba tendo “importância secundária para os alunos, que o reconhecem como sendo o sinal que indica o ‘lugar’ no qual devem colocar o resultado das operações realizadas” (TRIVILIN, 2014, p. 44).

Um exemplo que pode exemplificar essa colocação é a seguinte: “Joaquim tinha 16 carrinhos e ganhou mais 12. Mas deu 5 para seu primo. Ao final, quantos restaram a Joaquim?”

Na resolução o aluno pode fazer dois cálculos separados, isto é,  $16 + 12 = 28$  e depois  $28 - 5 = 23$ . Mas supomos que ele acabe unindo os dois na tentativa de simplificar o processo, vejamos:  $16 + 12 = 28 - 5 = 23$ . Esta sentença é falsa, pois  $16 + 12 \neq 23$ .

Note a importância de entender corretamente o significado do símbolo presente na sentença, pois a compreensão insuficiente pode ocasionar ao erro.

Buscando superar esse possível obstáculo, seria necessário trabalhar já nas séries iniciais algumas concepções atribuídas ao sinal de igual, que Ponte, Branco e Matos (2009) definem como operacional, relacional e equivalência.

A concepção operacional refere-se às operações aritméticas. Quando trabalhadas nas series iniciais, normalmente, são associadas a ação de realizar uma operação. O aluno compreende o “=” como um sinal que indica dar uma resposta para aquela operação (HUGHES, 1986), ou seja, ele acaba visualizando este sinal como um “pedido de resposta”, de modo que aparece logo após dos símbolos operatórios (+, -, ×, ÷).

Vejamos exemplos de sentenças em que o sinal de igualdade aparece após os símbolos operatórios.

$$2 + 5 =$$

$$6 \times 8 =$$

$$20 \div 4 =$$

Cobra-se que os alunos armem e efetuem estas operações e, após o sinal de igualdade deem a resposta, isto é, o resultado do cálculo. Aparentemente, o que acontece é que os alunos acabam compreendendo o sinal de igualdade como uma instrução de algo a se fazer do lado esquerdo e dar uma resposta do lado direito.

Quando é solicitado aos alunos apenas efetuar a operação ele pode não perceber que igualdade significa que as duas coisas são iguais, isto é, o que está à esquerda do sinal de igual tem o mesmo valor do que está à direita.

Quanto à concepção relacional, ela indica que o que está ao lado esquerdo do “=” é igual ou equivalente ao que está ao lado direito. Colaborando para que o aluno tenha esse entendimento, pode-se explorar atividades em que ele perceba o sinal de igual para representar uma igualdade entre expressões.

Atividades que explorem isso podem ser do tipo:

$$21 - 4 = 25 - [?]$$

$$13 + 9 = [?] + 14$$

Se trabalhados esses exemplos em sala de aula, a compreensão de que ambos os lados têm o mesmo valor ajuda o aluno a entender o sinal de igual como uma igualdade. Bandarra (2011) evidencia essa dificuldade por meio da figura 1, sendo realizada por alunos do 5º ano.

**Figura 1** – Resposta de um aluno sobre relação de igualdade.



Fonte: BANBARRA, 2011, 326.

Caso não seja bem explicado essa igualdade entre as expressões, eles podem ter dificuldades na maneira de pensar em como obter o resultado esperado. De modo que não percebem que as subtrações realizadas de cada lado da igualdade resultam no mesmo valor.

Em relação à concepção de equivalência, ela indica que a expressão que está ao lado direito é equivalente a expressão que está ao lado esquerdo. Entretanto, quando a concepção operacional não for bem explorada, o aluno terá dificuldades de visualizar esta noção de equivalência.

Para superar essa dificuldade, o professor pode promover aos alunos visualizar essa concepção com a ideia de balança. Isto é, com uma balança em equilíbrio evidenciar que se ela está equilibrada quer dizer que o mesmo peso que tem de um lado tem que ter do outro. Com isso, frisar que o sinal de igual tem o mesmo sentido de equilíbrio, ou seja, o que tem de um lado tem que ter do outro, evidenciando assim, a noção de equivalência.

Vejamos um exemplo: uma balança possui dois pratos, em um deles há um pacote de arroz de 5 kg e no outro há três pacotes: 1 kg de farinha, 3 kg de açúcar e um pacote de feijão. Porém não está visível qual o peso do pacote de feijão, mas sabemos que a balança está equilibrada.

Sendo assim, a situação pode ser representada algebricamente como:

$$5 = 1 + 3 + x$$

$$5 = 4 + x$$

$$5 - 4 = 4 - 4 + x$$

$$1 = x$$

Este exemplo evidencia que nos dois pratos da balança há 5 kg e que de forma algébrica também temos um equilíbrio, porém, de início, não sabíamos o valor da incógnita, mas temos que deixar claro para o aluno que sempre haverá esta equivalência entre os lados da igualdade.

Esta ideia de equivalência associada ao sinal de igual é intrínseca ao contexto de equações<sup>225</sup> e se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos aprenderem a utilizar o sinal de igual corretamente em sentenças matemáticas, quando chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental poderão ter melhor desempenho no estudo da Álgebra. Sendo que neste conteúdo estruturante a compreensão dos significados que podem ser atribuídos ao sinal de igual é de fundamental importância.

Portanto, se os alunos não tiverem um bom entendimento do

[...] significado dos símbolos de operações e de igualdade que as crianças adquirem durante suas primeiras experiências aritméticas pode se constituir em obstáculo epistemológico para a apropriação da álgebra nos seus diversos aspectos (TELES, 2004, p. 14).

Deste modo, Godino e Font (2003) afirmam que no ensino da Álgebra a finalidade do sinal de igual pode representar que as expressões separadas pelo símbolo “=” indicam que são equivalentes como podemos ver a equação:  $x + 7 = 10$ .

O sinal de igual é utilizado também no conteúdo de Funções, mas não como indicador do lugar do resultado, nem como relação de igualdade ou equivalência, mas sim representa a ideia de dependência entre as variáveis dependente e independente, como na seguinte função:  $f(x) = 3x + 5$ .

Então percebemos que estas pesquisas tratam sobre as diversas concepções referentes ao sinal de igual no decorrer da Educação Básica e, ainda evidenciam que nem sempre os alunos possuem a compreensão do significado em cada contexto do sinal de igual, afinal “a maioria deles possui uma visão operacional do sinal de igual, pois consideram que este representa um cálculo a efectuar” (BANDARRA, 2011 p. 320).

Além disso, “a maior parte dos alunos não demonstrou concepções compatíveis com o significado do símbolo ‘=’ no contexto ao qual estava inserido” (CAVALCANTI, 2008, p. 204) e o compreendiam como

dar o resultado da expressão; significa mostrar a resposta; resposta da soma; é para dar o resultado depois da igualdade [...] representa igualdade dos números; que os dois lados são iguais; mesma coisa [...] para separar a conta do resultado (MATOS, CAVALCANTI, 2010, p. 09-10).

---

<sup>225</sup> “E toda sentença matemática expressa por uma igualdade, na qual exista uma ou mais letras que representam números desconhecidos dessa sentença, é denominada equação. Cada letra que representa um número desconhecido chama-se incógnita” (GIOVANNI; GIOVANNI JR, 2000, p. 151).

Diante disso, fica evidente a necessidade de denotar o símbolo “=” de maneira correta ao contexto em que está presente, utilizando a linguagem matemática adequada para cada significado dele. Pois quando a compreensão for limitada, a dificuldade de entender os diversos significados pode persistir por vários anos escolares.

Ponte, Branco e Matos (2009) consideram de grande importância que os alunos vivenciem situações em que o sinal de igual possua significados distintos, pois a forma como os alunos compreendem o símbolo é resultante das experiências vividas na escola. Por isso da necessidade de serem exploradas situações que permitam a compreensão dos diferentes significados do sinal de igual em busca da consolidação da aprendizagem.

### **A pesquisa em andamento...**

As constatações destacadas anteriormente nos provocaram uma inquietação e, com ela, a vontade de entender como o sinal de igual está sendo compreendido e utilizado nas salas de aulas.

Notou-se que uma grande quantidade de alunos está utilizando este símbolo matemático apenas como operador, sem haver a devida compreensão para os diversos contextos em que ele se faz presente. Porém, o mais preocupante é que a dificuldade de entender o seu real significado não está sendo superado, mas sim persistindo de ano em ano, chegando até ao Ensino Médio, como mostram as pesquisas realizadas.

Com isso, surgiu a intenção da pesquisa de mestrado que é verificar se esta dificuldade persiste para além do Ensino Médio. Nesse sentido, buscaremos averiguar se os alunos, ao chegarem na universidade, ainda possuem dificuldades e compreensão equivocada quanto ao sinal de igual. Para isso, no decorrer da pesquisa buscaremos analisar provas de Cálculo Diferencial e Integral I aplicadas durante o ano letivo em uma turma de Engenharia Agrícola, de uma universidade estadual do oeste do Paraná.

Mas antes dessa análise, faz-se necessário um amplo estudo teórico sobre as concepções do sinal de igual e de duas vertentes da educação matemática que servirão de fundamentação para tal investigação, sendo elas a Avaliação da Aprendizagem e a Educação Matemática Realística.

Como nos tópicos anteriores já destacamos conceitos sobre o sinal de igual, na sequência, abordaremos de maneira sucinta sobre as vertentes da pesquisa, para evidenciar a sua relevância no estudo.

### **Avaliação da Aprendizagem**

Ao tratar sobre avaliação, na maioria das vezes, ela é entendida como a maneira de acompanhar o desempenho e o aprendizado do aluno, cabendo ao professor atribuir uma nota pelo que o aluno demonstrou aprender. Entretanto, Hoffmann (2013) compreende que avaliar seria o jeito que o professor interpreta as manifestações do seu aluno ao longo do tempo.

A ação de avaliar deve ser um ato de leitura, em que o professor se coloca como observador do desempenho de seu aluno, interpretando as manifestações, considerando seus progressos e evidenciando as dificuldades que se mantem em destaque. Sendo assim, avaliar não pode ser um julgamento que acontece uma ou duas vezes no período letivo, mas sim um acompanhamento diário, isto é, no decorrer das aulas.

Dessa maneira a avaliação terá uma maior eficácia e propiciará ao professor ter conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. Por isso, a avaliação deve servir de “suporte ao educador para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando” (LUCKESI, 2011, p. 176).

Por esse motivo, avaliar exige do professor definir estratégias e critérios, buscando uma avaliação que evidencie o real conhecimento do aluno, levando em consideração que avaliação é para ele e não somente para o professor. Por isso, é essencial que o aluno perceba o que ele realmente aprendeu e o que ficou de dúvidas e não apenas para o professor atribuir uma nota ao que o aluno demonstrou ter aprendido.

Quando o professor opta por uma prática avaliativa que leva em conta estes aspectos, ele está utilizando o que chamamos de avaliação formativa. Esta avaliação é a mais recomendada para a sala de aula, pois ela ocorre durante todo o processo de ensino e se propõe a acompanhar a aprendizagem do aluno.

Sua função é informar o aluno e o professor sobre os resultados adquiridos no decorrer das atividades, apontar as dificuldades a serem sanadas e verificar se os objetivos esperados estão sendo alcançados. Por esse motivo,

o professor, que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

Por isso dizemos que a avaliação da aprendizagem deve ser uma ação reflexiva, pois permite acompanhar mais de perto o processo avaliativo, possibilitando aos envolvidos analisar e reelaborar suas atitudes caso necessário, gerando assim, oportunidades para a aprendizagem.

### **Educação Matemática Realística**

A Educação Matemática Realística – EMR é uma abordagem para o ensino e aprendizagem da Matemática que defende o uso desta disciplina conectada a realidade, em que o aluno irá aprender por meio da descoberta em um processo denominado de matematização<sup>226</sup> da realidade.

Ela foi criada por Hans Freudenthal, com o intuito de que a educação holandesa não sofresse a influência do Movimento da Matemática Moderna.

Para Freudenthal (1994) a Matemática não deveria ser aprendida como um conteúdo imposto pelo professor e recebido pelo aluno, mas sim ser entendida como uma atividade humana, em que fosse resultante de um processo de matematizar a realidade. Essa ideia se refere à capacidade de aprender fazendo, em que o aluno participa ativamente do processo educacional.

Quando o aluno apenas recebe uma informação ele não se torna sujeito ativo no processo de aprendizagem e isso pode dificultar o seu entendimento sobre determinado conteúdo. Além disso, a aplicabilidade da Matemática acaba passando despercebida no momento em que o estudo se baseia apenas em definições e fórmulas.

Van den Heuvel-Panhuizen (1996) expõe que os problemas trabalhados na sala de aula não precisam, necessariamente, serem do contexto diário do aluno,

---

<sup>226</sup> Segundo De Lange (1999, p. 17), o processo de matematização pode ser entendido como organização da realidade utilizando ideias e conceitos matemáticos.

mas devem possuir contextos possíveis de serem matematizados, que sejam imagináveis<sup>227</sup> e realizáveis por meio da Matemática. Fato este que originou o termo “realístico”.

Por esse motivo que a Matemática precisa ser conectada à realidade, de modo que os alunos sejam capazes de utilizar objetos e ideias matemáticas na elaboração do próprio conhecimento matemático, contribuindo a eles serem protagonistas no seu aprendizado.

### **Considerações Finais**

Como esse artigo é um esboço da pesquisa de mestrado, é precipitado afirmar que as concepções incorretas do sinal de igual estão persistindo até a universidade. Apenas foi possível perceber que há indícios que isso pode ocorrer.

Por isso da importância de se utilizar uma linguagem matemática correta, pois, o professor, na tentativa de simplificar os passos de uma operação pode estar omitindo algumas informações e, com isso, confundir o aluno sobre o significado do sinal de igual naquele contexto e, a longo prazo, o impossibilitando de compreender todos eles.

### **Referências**

BANDARRA, Laura. O sinal de igual – um estudo vertical. In: **Encontro de Investigação em Educação Matemática**. 2011, Póvoa de Varzim, p. 315–332.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **Concepções de alunos do 3º ano do ensino médio acerca dos significados do símbolo “=” em contextos aritméticos e algébricos**. 2008, 222 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

DE LANGE, Jan. **Framework for classroom assessment in mathematics**. Utrecht: Freudenthal Institute and National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science, 1999.

DI PIERRO NETTO, Scipione; SOARES, Elizabeth. **Matemática em Atividades: 6ª série**. São Paulo: Scipione, 2002.

---

<sup>227</sup> Segundo Van den Heuvel Panhuizen (1996), foi esse “imagináveis” que originou o termo “realístico”.



FREUDENTHAL, Hans. **Revisiting mathematics education**. 2 ed. Netherlands: Kluwer Academic, 1994.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **A conquista da matemática**, 7º ano. – Ed. Renovada. – São Paulo: FTD, 2009.

GODINO, Juan Díaz; FONT, Vicenç. **Razonamiento algebraico y su didáctica para maestros**. Matemáticas y su Didáctica para Maestros. Manual para el Estudiante. Edición Febrero, 2003.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4 ed., Porto Alegre: Mediação, 2013.

HUGHES, Martin. **Children and number: difficulties in learning mathematics**. Oxford: Basil, Blackwell, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente no ato pedagógico**. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Emerson dos Santos Pinheiro de. CAVALCANTI, José Dilson Bezerra. **Algumas considerações sobre os significados do símbolo “=” na perspectiva dos alunos do 7º ano do ensino fundamental**. II Semana de Educação Matemática – SEEMAT. Vitória da Conquista, 2010.

PONTE, João Pedro da; BRANCO, Neusa; MATOS Ana. **A Álgebra no ensino básico**. Ministério da Educação, DGIDC, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft** / colaboradores Francisco de Assis, Manuel da Cunha Pereira, organização e supervisão Lya Luft. – São Paulo: Ática, 2000.

TELES, Rosinalva. A Aritmética e a Álgebra na Matemática Escolar. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Recife, n. 16, p. 8-15, 2004.

TRIVILIN, Linéia Ruiz. **Conhecimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino dos diferentes significados do sinal de igualdade**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC (UFABC), 2013.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, Marja. **Assessment and realistic mathematics education**. Utrecht: CD –  $\beta$  Press/Freudenthal Institute, Utrecht University, 1996.

VERGNAUD, Gérard. **L'enfant, la mathématique et la réalité**. Collection Exploration – cours et contributions pour les sciences de l'éducation. Peter Lang, 1994.

# A EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVES RELATOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO AMBIENTE RURAL

Bruna Shirley Gobi Pradella<sup>228</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo apresentar um histórico da Educação do Campo no Brasil, desde os primeiros movimentos em sua defesa, com o ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, e o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; seu aparecimento na LDB 9394/96, como, por exemplo, em seu Art. 20, que traz apontamentos para a necessidade de calendário escolar próprio, adaptações curriculares e estruturais para atender as necessidades do campo, indicando, assim, o ‘dever’ de um modelo diferenciado de educação, que possa, de certa forma, ‘suprir’ as necessidades do campo; até os dias atuais, com algumas políticas e, além disso, com a explanação acerca da realidade de uma Escola do Campo: o Colégio Estadual do Campo Maralucia, Ensino Fundamental e Médio, localizado no município de Medianeira – Paraná. Tal pesquisa se justifica pela curiosidade de investigação acerca do ensino de Língua Portuguesa no ambiente rural, advindo da conclusão de uma Especialização em Educação do Campo, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 2017, momento em que, durante a pesquisa para o desenvolvimento da Monografia, foi perceptível o preconceito que há em relação à Educação do Campo, oriundo de um imaginário, de um senso comum, que desconhece sua realidade, seu contexto, suas lutas. Metodologicamente, valemo-nos do Estudo de Caso, uma vez que buscamos analisar um acontecimento contemporâneo em seu contexto real (YIN, 2010), além de termos base em autores como Platão e Fiorin (1990; 1999); Marcuschi (2000; 2008); Saviani (2013); Souto Maior (2001); Martins (2007); Bakhtin (2011); Ghellere (2014); França (2010); Caldart (2009), entre outros. Ao término, teceremos breves reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa nesse ambiente de aprendizagem, apresentando algumas relações com o ‘ensino urbano’.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo; Língua Portuguesa; Escola do Campo.

## Introdução

O presente artigo, que é um breve recorte de minha monografia de conclusão de Especialização em Educação do Campo, tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da produção textual, numa escola do Campo. A pesquisa em questão surgiu devido à

---

<sup>228</sup> Graduada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, especialista em Educação do Campo, pela mesma instituição de ensino. Aluna especial do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino – nível Mestrado. Bruna.pradella@gmail.com

realização de uma Especialização em Educação do Campo e disso a curiosidade em relação às produções de texto oriundas deste ambiente.

Apresentaremos, aqui, o contexto da Educação do Campo, sua legislação e definição, teoria embasada em Caldart; Frigotto; Aroyo e no Caderno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC<sup>229</sup> (2007).

O ambiente de pesquisa é o Colégio Estadual do Campo Maralucia, situado no município de Medianeira – PR. O Colégio foi escolhido após a realização de uma visita técnica, durante as aulas do Curso de Especialização em Educação do Campo, para conhecer sua realidade e suas práticas.

Ademais, apresentaremos a metodologia e a fundamentação teórica que embasou a pesquisa. Segundo a perspectiva Bakhtiniana, conceituaremos Gêneros Textuais, além disso, valemo-nos do Estudo de Caso, pois procuramos analisar um acontecimento contemporâneo em seu contexto real (YIN, 2010). Utilizaremos, ainda, os seguintes autores: Platão e Fiorin (1990; 1999); Marcuschi (2000; 2008); Saviani (2013); Souto Maior (2001); França (2010).

## **A Educação do Campo**

Segundo o Caderno SECAD, em 1960, com o objetivo de atender aos interesses da elite brasileira, que estava preocupada com o aumento do número de favelados nas periferias dos centros urbanos, foi adotada, como estratégia do Estado para contenção do fluxo migratório Campo > Cidade, a Educação do Campo. Na década de 80, num processo de resistência à ditadura militar, esse tema foi incluído na pauta de estratégias para a redemocratização do país. O objetivo era reivindicar e construir um modelo de educação sintonizado às particularidades culturais, direitos sociais e necessidades próprias dos camponeses.

Um dado que deve ser frisado, segundo Vendramini & Sapelli:

Em 1964 – 75,03% (de 7 a 11 anos) e 73,07% (12 a 14 anos) das pessoas do campo estavam fora da escola, enquanto que 24,96% (7 a 11 anos) e 26,92% (12 a 14 anos) das pessoas da cidade estavam fora da escola (VENDRAMINI & SAPELLI, 2014, p. 92).

---

<sup>229</sup> [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educacaocampo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf)

Para Munarim (2010, p. 10), a Educação do Campo se trata de uma educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendidas pelos movimentos e organizações sociais do campo, onde se destacam as ações do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outras. A partir dessas mobilizações, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade em promover a educação para todos, garantindo e adequando a educação às singularidades culturais e regionais. Ainda segundo o Caderno SECAD (2007),

Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região (Caderno SECAD/MEC, 2007, p. 12).

Em julho de 1997, apoiado pelo MST, pelo Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT–RA/UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA<sup>230</sup>. Na oportunidade, foi concluído que seria necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento acerca da temática e sua multiplicação, pois se conhecia a situação deficitária da oferta educacional no campo, que era agravada pela ausência de políticas públicas específicas.

Posterior ao ENERA, foi designado um grupo para coordenar a criação de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. Em 16 de abril de 1998, através da portaria nº. 10/98, foi criado o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que, em 2001, foi incorporado ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, por meio da portaria nº. 837.

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que passou a gerir ações em nível nacional. Porém, isso não basta para que se conceba uma educação do campo e para o campo. É necessário, também, desconstruir preconceitos e estereótipos acerca das desigualdades entre o rural e o urbano, uma vez que, para Borges e Silva, “a Educação do Campo é uma

---

<sup>230</sup> <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>

concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico”.

Em 03 de abril de 2002, foi instituída, através da resolução nº 1/2002, do CNE/CEB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que, segundo o texto de apresentação do MEC/SECAD (2004), era um “Processo inovador de construção de política pública na relação do Governo Federal com os governos estaduais e municipais, com a sociedade civil organizada e com os povos organizados do campo”. Nas Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 2º, Parágrafo Único, de 03 de abril de 2002, do Governo Federal, a identidade da escola do campo é definida:

pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/2002).

No ano de 2003, surgiram as primeiras escolas itinerantes no Estado do Paraná, sete anos após a criação das primeiras escolas itinerantes do Brasil, localizadas no Rio Grande do Sul.

Pensando na Educação do Campo, Costa (2012, p. 135) defende que ela “não deve se distanciar da cultura do homem do campo, deve preservar a sua identidade e os seus valores humanos e sociais”, corroborando, assim, com a LDB 9394/96, que, em seu Art. 20, aponta para a necessidade de calendário escolar próprio, adaptações curriculares e estruturais para atender as necessidades do campo, o que indica, novamente, o ‘dever’ de um modelo diferenciado, que possa, de certa forma, ‘suprir’ as necessidades do campo. Ainda acerca das particularidades dessa modalidade de ensino, o decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, em seu Art. 2, define como princípios:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos

direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Por fim, é importante ressaltar a diferença entre Educação do Campo e educação rural. Segundo Ghellere:

A primeira foi pensada para atender a diversidade existente no campo brasileiro, surgiu das lutas sociais e interessa a classe trabalhadora. Enquanto que a segunda está consentida nos princípios do capitalismo agrário, foi pensada pelas elites e tornou-se ao longo das décadas uma educação compensatória e excludente, pois trata os sujeitos do campo como pessoas ignorantes (GHELLERE, 2014).

Assim, fica evidente toda a preocupação e cuidados acerca da Educação do Campo, de trabalhar suas particularidades e diversidades, bem como os conhecimentos universais e não vê-la como um local de “pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso” (PARANÁ, 2006, p. 24).

## **Colégio Estadual do Campo Maralucia Ensino Fundamental e Médio**

Localizada no Distrito Administrativo Maralucia, em Medianeira, Paraná, o Colégio Estadual do Campo Maralucia Ensino Fundamental e Médio foi criado no ano de 1965 e, na época, atendia apenas ao que hoje se denomina Ensino Fundamental I (1º ou 5º ano).

A oferta do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e do Ensino Médio só foi possível devido a grande manifestação e participação da comunidade escolar. A conquista veio em 11 de janeiro de 2007, através da Resolução nº 28.

Atualmente, o colégio atende cerca de 200 alunos, 95% pertencente à zona rural, atingindo todos os alunos em idade escolar, atendendo às comunidades vizinhas e ao distrito de Maralucia. A maior parte do alunado são filhos de agricultores, proprietários, arrendatários, boias frias e diaristas e necessitam de transporte escolar.

Sobre essa necessidade, é interessante observar,

Se, num primeiro momento, a meta educacional do país era corrigir a falta de acesso à escola, no caso da educação do campo, houve nítido esforço para garantir este acesso; porém, por meio da transferência dos alunos de seu espaço social, econômico e cultural para os espaços urbanos, pela via do transporte escolar (Projeto Político-Pedagógico, 2015).

A concepção de educação na escola busca atender, ao mesmo tempo, aos interesses sociais e individuais do campo, o que norteia as práticas pedagógicas e de ensino. Com o objetivo de formar cidadãos capazes e críticos, o colégio tem grande apoio e participação da comunidade, além de incentivar à reflexão, à análise crítica e aos questionamentos.

Seu Projeto Político-Pedagógico obedece à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que versa acerca da inclusão, afirmando que “A inclusão escolar não deve se limitar em colocar a criança dentro da sala de aula, é necessário que ela consiga interagir com os outros, de acordo com suas potencialidades”, pois, “A diversidade é um elemento enriquecedor para a aprendizagem, onde professores, funcionários, escola, alunos e pais devem, portanto, identificar e saber lidar com as diferenças”. Além de respeitar a lei 11.654/08, acerca das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura indígena.

Segundo o regimento do Colégio Maralucia, a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, é constituída pelo Conselho Escolar, direção, representantes da comunidade escolar, além de equipe pedagógica, coordenação, docentes, funcionários, etc. Para que se possa compreender coerentemente este tópico, faz-se necessário entender que:

A compreensão de OTP pode abranger toda ação educativa, seja ela escolar ou não. No entanto, há uma tendência que efetua um corte para a análise desse campo, focalizando-o dentro dos limites da escola. Comumente, a reflexão sobre as práticas pedagógicas se circunscrevem ao âmbito escolar. Dessa forma, no plano das categorias sobre a educação, a aproximação da OTP com a escola formal, institucional é um fato recorrente e majoritário. (...) Entendemos OTP como a organização da educação de modo amplo, que se articula também com a visão formal, ou seja, processos educativos sociais e escolares (MARTINS, 2007).

Sendo assim, fatores como: organização social, rotina familiar, atividades extraclasse, envolvimento da comunidade, projetos escolares, etc. serão abarcados ao tema. Segundo o PPP do colégio,

A construção do Projeto Político Pedagógico enquanto possibilidade de superar os desafios do dia-a-dia, encontrando soluções voltadas para a transformação da nossa realidade, exige continuamente o resgate do sentido humano, científico, libertador e democrático da educação. Neste sentido, a efetivação deste projeto se viabiliza coletiva e democraticamente na participação de todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários e outros, para a construção da qualidade do ensino-aprendizagem (Projeto Político Pedagógico, 2015).

Pode-se perceber a real intenção de que a proposta se concretize. Ao que se observa, os diferentes segmentos têm participação ativa no dia-a-dia do ambiente de ensino. Com o auxílio dos pais, um auditório foi construído e, sabe-se também que foi com a ajuda dos mesmos que a comunidade conquistou a estadualização da escola, que passaria a atender alunos da 5ª a 8ª séries.

Antes de se explanar acerca das práticas educacionais relacionadas ao campo, é válido frisar que “A compreensão do campo como espaço de vida é própria da concepção de educação do campo, diferente da posição hegemônica sobre o espaço rural, que o vê como um espaço estritamente ligado à produção e ao mercado (...)” (MARTINS, 2007).

Sendo assim, o PPP defende que “O incentivo à reflexão, à análise crítica e aos questionamentos é condição indispensável ao estabelecimento de um verdadeiro diálogo pedagógico (...) em torno do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado”, o que se pôde comprovar durante a visita realizada, através da observação e diálogo com alguns professores e alunos, além de que, “O colégio por



ser um espaço motivador, aberto e democrático deve propiciar o acesso à cultura popular e erudita”.

## **Metodologia e referencial teórico**

Para a realização da pesquisa, foi necessária a adequação de meu projeto com o conteúdo ministrado pela professora regente das turmas de terceiro ano do Ensino Médio que, no momento da coleta de *Corpus*, era a Dissertação Argumentativa.

A Dissertação argumentativa é um tipo de texto comumente mais cobrado no ambiente escolar, uma vez que costuma ser pedido com frequência em provas de diversos vestibulares, concursos públicos, exames de avaliação educacional e entrevistas de emprego. Para Gonçalves,

Ao ensinar a dissertação, a escola procura desenvolver a capacidade lógica dos estudantes ao fazer com que exponham suas opiniões, argumentos, teses, contra-argumentos. Ou seja, devemos vê-la como, no dizer bakhtiniano, não apenas por possuir a estrutura canônica conhecida: introdução, desenvolvimento e conclusão, mas, sobretudo, por ter sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo individual (GONÇALVES, 2005).

A Dissertação é um texto opinativo e temático. Para Platão & Fiorin (1999, p. 252), “Dissertação é o tipo de texto que analisa, interpreta, explica e avalia os dados da realidade”, tendo como características, ainda, segundo os autores:

- a) É um texto temático, trata de análises e interpretações genéricas;
- b) Apresenta mudanças de situação;
- c) Possui uma ordenação que obedece às relações lógicas: analogia, pertinência, causalidade, coexistência, correspondência, implicação, etc..
- d) O tempo da dissertação é, em geral, o presente no seu valor atemporal;

Vale frisar que, na Dissertação, o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento (PLATÃO; FIORIN, 1990, p. 301), procurando convencer seu leitor de seu posicionamento, sua tese, através da argumentação.

Além dos aspectos citados, a Dissertação deve contar, ainda com introdução, desenvolvimento e conclusão. Segundo Roberta de Sousa, que escreve para o site Infoescola<sup>231</sup>, na introdução, deve-se expor claramente o tema que será desenvolvido; no corpo do texto, deve-se organizar os argumentos, visando a defender um posicionamento. Já na conclusão é necessário sintetizar o problema, propor uma solução.

## **O trabalho com a Língua Portuguesa**

Aqui será exposto de forma sucinta a pesquisa desenvolvida através da produção textual no contexto da Escola do Campo Maralucia. Como já explicitado, a pesquisa se desenvolveu em torno da produção escrita de dissertações escolares, coletadas no momento em que a docente visava preparar seus alunos para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Foram, então, analisados dois textos do contexto de produção rural cujos comentários serão descritos aqui.

Em ambas as produções, pode-se perceber que os textos possuem parágrafos de acordo com a estrutura da dissertação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Entretanto, essas partes não ficam claras ao serem desenvolvidas.

Os textos são escritos com base no senso comum, porém adequados à temática; apresentam marcas de oralidade. Em determinados momentos, é perceptível certa confusão, tanto pelo uso de elementos coesivos quanto pela falta de pontuação, por exemplo. A linguagem empregada na produção é coerente com a característica da proposta de produção.

## **Considerações finais**

Como mencionado no início deste artigo, ao término das explanações acerca das produções textuais na escola do campo, teceríamos algumas reflexões acerca do ensino nesse ambiente de aprendizagem, relacionando-o com o ‘ensino urbano’.

Após analisar as produções textuais dos dois ambientes de ensino, pode-se perceber que não há grande divergência entre as mesmas. Os erros e equívocos

---

<sup>231</sup> <http://www.infoescola.com/redacao/introducao-desenvolvimento-e-conclusao/>

são similares: embora os alunos respeitem as estruturas solicitadas, acabam não respeitando, por exemplo, a forma de interação. Outro ponto interessante a ser observado é que em todos os casos não há fuga do senso comum.

É importante considerarmos aqui, que segundo Marcuschi, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e de uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Entretanto, o que pudemos concluir é que os textos se apresentaram bastantes homogêneos, com as mesmas características e, até, mesmos 'problemas' das redações produzidas na cidade, não apresentando, como se esperava, particularidades que, de certa forma, pudessem indicar sua 'origem rural ou urbana'.

Segundo Bortoni-Ricardo (2011, p. 12),

Os migrantes rurais que se estabelecem nas cidades são semiletrados e falam variedades regionais e rurais do português que exibem surpreendentemente um alto grau de uniformidade – se considerada a imensa extensão territorial do país e que tentem a amalgamar-se com as variedades urbanas não padrão (BORTONI-RICARDO, 2011, p.12).

Embora a autora se refira à fala, trata-se de um fato que pode ser notado também na escrita. Os alunos das outras produções são alunos de núcleos urbanos, mas suas origens são rurais ou rurbanas<sup>232</sup>, ou seja, são migrantes e filhos, netos de migrantes do campo para a cidade. Suas variedades linguísticas são trazidas para a cidade e formam, nesses núcleos urbanos, uma nova variedade que está tão distante da norma culta/padrão da Língua Portuguesa, como do dialeto caipira. Do mesmo modo, nas produções escritas, tanto do núcleo do campo como do urbano, temos uma semelhança de textos, considerando todos os fatores analisados nas redações. Esse resultado vai de encontro ao senso comum, carregado de preconceito, que julga as produções urbanas melhores que as originadas de escolas do campo.

## Referências Bibliográfica

---

<sup>232</sup> Segundo Bortoni-Ricardo, este termo pode ser usado para definir populações rurais com interação com a cultura urbana e populações urbanas com razoável preservação de seus antecedentes rurais.

BAKHTIN, Michail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade** – estudo sociolinguísticos de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

**Caderno SECAD/MEC**, 2007. Disponível em <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educacaocampo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf)> Acesso em 01 de junho de 2016.

COSTA, Lucinete Gadelha. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHELLERE, Francielle de Camargo. **Educação Infantil do Campo e as Políticas Internacionais: novas lutas, tendências e contradições**. Nº 174 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Angela Mara de Barros Lara. Maringá, 2014.

GONÇALVES, A. V.. **Dissertação escolar, transposição didática e refacção**. In: III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2005, Santa Maria. Anais ... SIGET, 2005. p. 01-07.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Fernando José. **Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo**. UFSM, Edição 2008, vol. 33, n. 01, 2007.

MEC, 2002. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 17 de novembro de 2016.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel. **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1999.

Projeto Político-Pedagógico. **Colégio Estadual Maralucia Ensino Fundamental e Médio**, 2015.

VENDRAMINI, Célia Regina. SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Educação do campo: uma particularidade na universidade. IN: MELO, Alessandro de; HIDALGO, Ângela Maria; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Terra e Educação: contexto e experiências em educação do campo**. Guarapuava: Ed. aa Unicentro, 2014.

## **INTERVENÇÃO VISUAL NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS MEDIANEIRA SOBRE A CELEBRAÇÃO DA DATA PARA O COMBATE A HOMOFOBIA**

Lucas Satiro Silva dos Santos <sup>1</sup>  
Dangela Maria Fernandes <sup>2</sup>

**Resumo:** desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS) removeu a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID), descartando-a como doença em 1990, comemora-se o dia mundial de combate a homofobia anualmente no dia 17 de maio. Aliando-se ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), baseado no Objetivo 10 (Redução das desigualdades), o objetivo do trabalho foi informar a comunidade universitária, por meio de um memorial ilustrativo sobre os acontecimentos de homofobia no Brasil e no mundo para celebrar o dia mundial de combate a homofobia. Esta intervenção visual ocorreu na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira, entre os dias 17 e 19 de maio de 2017. Para tanto, foi escolhido um dos corredores do campus. A escolha do local da intervenção levou em consideração o grande fluxo de pessoas durante o período de atividades da universidade, por ser uma das conexões entre as salas de aula e o restaurante universitário, e também pela sua estrutura não ser propícia à formação de aglomerações que atrapalhassem a passagem da comunidade universitária durante a exposição. Na parte superior da estrutura do corredor foram colocadas manchetes referentes a alguns acontecimentos e ao lado uma descrição dos mesmos, sendo um dos sentidos do corredor com destaque aos atentados internacionais e o outro relacionado às vítimas nacionais. Portanto, esta ação permitiu ao público da intervenção uma maior interação com essa temática LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), fomentando a luta contra a homofobia desde o século XX até eventos mais recentes. A intervenção visual foi bem recepcionada e informativa para a comunidade universitária.

Palavras-chave: Comunidade Universitária, Homossexualidade, Preconceito.

### **INTRODUÇÃO**

A Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada

em setembro de 2015 durante a 70ª sessão da Assembleia da Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), formalizou em um documento chamado “Agenda 2030”, um conjunto de objetivos e metas a serem cumpridos até o ano de 2030. Esta agenda busca alcançar uma sociedade mais justa e saudável até o ano de 2030, por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Figura 1).

**Figura 1** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).



**Fonte:** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2015).

De acordo com estes objetivos, as universidades podem contribuir com essa agenda, por meio de atividades junto com a comunidade local (PNUD, 2015).

Neste contexto, a celebração anual do Dia Mundial de Combate a Homofobia no dia 17 de maio, desde 1990, é um exemplo de símbolo da luta por igualdade de direitos, diversidade sexual e combate ao preconceito (ONU, 2016).

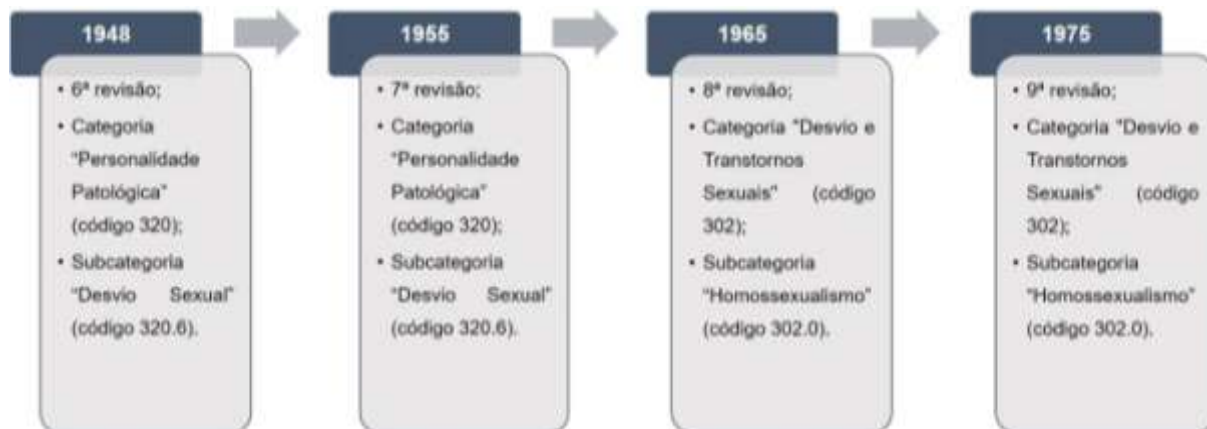
O objetivo da ação foi informar a comunidade universitária, por meio de um memorial ilustrativo sobre os acontecimentos de homofobia no Brasil e no mundo para celebrar o dia mundial de combate a homofobia. Esta intervenção visual ocorreu na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira nos dias 17 a 19 de maio de 2017.

## CONTEXTO HISTÓRICO

Em 1948, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu em sua 6ª revisão

da Classificação Internacional de Doenças (CID) a homossexualidade como componente da categoria “Personalidade Patológica” (código 320), na subcategoria “Desvio Sexual” (código 320.6), conforme demonstra a Figura 2 (LAURENTI, 1985).

**Figura 2** - Classificações da homossexualidade entre a 6ª e a 9ª revisão da CID.



**Fonte:** Adaptado de Laurenti (1985).

Quatro anos depois, em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria considerou a homossexualidade como uma “desordem” em seu primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais e serviu como material para diversos cientistas tentarem, em vão, comprovar que ela seria um distúrbio mental (SANTOS, 2011).

Laurenti (1985) relata que as reivindicações serviram de referências para a retirada da homossexualidade da CID, possuindo maior relevância entre congressos internacionais e algumas sociedades de psiquiatria, grupos de intelectuais, de cientistas e outros, de modo a registrar também as modificações da homossexualidade dentro da CID em suas sucessivas revisões.

Gomes e Serôdio (2014) sistematizam essa crescente resistência da época para continuidade da patologização da homossexualidade com o surgimento de uma primeira definição formal para “homofobia”, a partir da obra *Society and the Healthy Homosexual* e também com a retirada, em 1973, da homossexualidade do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais.

Na 9ª revisão da CID de 1975, Laurenti (1984) já evidencia que o código do homossexualismo possui sinais de divergências entre as escolas de psiquiatria, por meio da inclusão da orientação “Codifique a homossexualidade aqui seja ou não a

*mesma considerada transtorno mental".*

A partir do dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) removeu a homossexualidade da lista de doenças CID e reconheceu que “a homossexualidade é um estado mental tão saudável quanto a heterossexualidade” (SINTEPE, 2011). Diante disto, esta data foi oficializada como Dia Mundial de Combate a Homofobia.

## **ATENTADOS INTERNACIONAIS POR HOMOFOBIA**

Uma das mais expressivas perseguições contra homossexuais do século XX se concentrou na Alemanha nazista (1933 - 1945). Estima-se que a polícia prendeu cerca de 100 mil homens sob a acusação de homossexualidade. Destaca-se que 50 mil homens foram condenados pelos tribunais por homossexualidade designados em prisões comuns, e de 5 mil a 15 mil deles foram presos em campos de concentração. Os homossexuais nos campos de concentração usavam um triângulo rosa invertido, sendo usados como alvo de tiro (HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2017).

Após esse período, houve em 1973 uma chacina na cidade de Nova Orleans, Estados Unidos. Na ocasião, um incendiário criminoso ateou fogo no bar *UpStairs Lounge*, resultando em 32 corpos carbonizados após o controle do incêndio (STANCK, 2016).

Em 2016, na cidade de Orlando, Estados Unidos, um atirador invadiu a boate *Pulse* e abriu fogo contra o público. Estima-se que 320 pessoas estavam presentes no momento do atentado e de acordo com a polícia de Orlando, houve 49 vítimas fatais, 53 feridos, e algumas pessoas em estado grave.

## **DADOS BRASILEIROS REFERENTES A HOMOFOBIA**

Para o Grupo Gay da Bahia (GGB), os registros de violência por homofobia cresceram nos últimos anos. No ano de 2000 foi registrado a morte de 130 pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Em 2010, esse número subiu para 260 e em 2016 atingiu 343 vítimas (ALVIM, 2017).



Casos com expressivos sinais de violência por homofobia podem ser exemplificados pelos homicídios do vendedor ambulante Luiz Carlos Ruas (54 anos), espancado até a morte na estação Dom Pedro II do metrô de São Paulo - SP em 2016; o jovem Itaberly Lozano (17 anos), morto a facadas pela mãe em Cravinhos - SP; e pelo espancamento seguido de morte à tiros da travesti Dandara (42 anos) no município de Fortaleza - CE, sendo estes dois últimos casos ocorridos em 2017 (PAGNAM, 2016; LAVOR, 2017 e GONÇALVES, 2017).

## METODOLOGIA

A intervenção visual buscou atingir a comunidade universitária da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira, por meio de um memorial ilustrativo para informação e reflexão dos acontecimentos sobre a homofobia no Brasil e no mundo.

Após a autorização da intervenção pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) do Campus Medianeira, escolheu-se um corredor de grande fluxo de pessoas nas dependências da universidade.

Em um sentido do corredor foram colocados títulos de atentados homofóbicos internacionais, sendo essa parte iniciada pela respectiva data do dia 17 de maio e ao lado foi elaborado um breve relato com informações sobre cada caso (Figura 3A). Em sentido contrário ao corredor, colocou-se os casos de algumas vítimas de homofobia no Brasil com relato de cada caso.

Também foi colocado no início do corredor um mapa mundi ilustrativo, elaborado pela ILGA (*Association Lesbian, Gay, Bisexual, Trans And Intersexual - Overview*) em maio de 2017 (Figura 3B).

**Figura 3A** - Corredor da universidade com vista da intervenção sobre os atentados internacionais de homofobia. **B** - Vista do mapa mundi ilustrativo com dados atuais de algumas situações LGBT's no mundo.



Fonte: Oliveira (2017) e Autor (2017).

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

A ação abordada na universidade destacou as manchetes sobre os atentados de homofobia ocorridos no mundo e no Brasil que foram dispostos na parte superior do corredor em tamanho grande e visível.

Isso, permitiu que a comunidade universitária, de forma rápida, se informasse sobre os tópicos do assunto, mesmo que à metros de distância, de modo a facilitar a troca de informação da intervenção com o seu público e despertar interesse sobre os detalhes daquelas manchetes, colocados ao lado.

Durante o período da exposição, acadêmicos sozinhos ou em grupo paravam para ler e se inteirar melhor sobre o assunto da exposição (Figura 4), algo que chamou muito atenção do público.

**Figura 4** - Grupo de acadêmicos da universidade visualizam as manchetes sobre os atentados de homofobia.



O destaque para as datas comemorativas serve como um grande instrumento de reconhecimento de conquistas sociais, fatos históricos e sensibilizador, para que a sociedade se mobilize em torno de determinada causa (AQUINO, 2015).

O combate contra a homofobia é um tema relevante na atualidade, e mesmo que já tenha se conquistado importantes direitos ao longo da história, ainda exige muitos outros direitos a serem conquistados, como a criminalização da homofobia e aprovação de projetos de leis em defesa dos LGBT's (MOURA, 2017).

Ressalta-se que em 5 países, a homossexualidade é punida com pena de morte; em 14 países sua pena pode variar entre 14 anos de prisão e prisão perpétua; e em outros 57 países a punição pode chegar até 14 anos de prisão. Também é perceptível uma maior aceitação da homossexualidade nos países ocidentais em relação aos orientais, como o Brasil, que possui leis de proteção para o público LGBT e também reconhece o casamento homossexual (ILGA, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A intervenção visual foi bem recepcionada e teve grande impacto, por chamar a atenção da comunidade universitária da UTFPR, Campus Medianeira, de modo a trazer informações desconhecidas por alguns, como a celebração da data para o combate a homofobia.

Desta forma, a ação evidenciou o público LGBT, dando a este maior

**IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - 2017 - ISSN 2594-7028**  
**III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**

visibilidade dentro da universidade, na qual ações como esta fortalece o respeito e igualdade dentro da sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio de Márcio Albino e Felipe Beskow, integrantes do grupo Bajubá; ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) do Campus Medianeira; e aos amigos Priscila Raphaela Soares, Silas Ferreira Guimarães Júnior e Débora Martins Ribeiro, os quais foram essenciais para a realização e sucesso dessa intervenção.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, M. **Homofobia mata uma pessoa a cada 25 horas; Norte tem maior índice**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/homofobia-mata-uma-pessoa-cada-25-horas-norte-tem-maior-indice-20819002>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

AQUINO, Y. **Datas comemorativas lembram fatos históricos e despertam a curiosidade**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2015/01/datas-comemorativaslembram-fatos-historicos-e-despertam-curiosidade>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

GOMES, I. S.; SERÔDIO, R. G. A homofobia perspectivada à luz da abordagem da identidade social: Níveis de autodefinição identitária e atitude em relação a pessoas homossexuais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 32, n. 2, jun. 2014.

GONÇALVES, E. **‘Não aguentava mais ele’, afirma mãe que matou e queimou filho**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/nao-aguentava-mais-ele-afirma-mae-que-matou-e-queimou-filho/#>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

INTERNATIONAL LESBIAN, GAY, BISEXUAL, TRANS AND INTERSEX ASSOCIATION. **Sexual orientation laws in the world - Overview**. Disponível em: <[http://ilga.org/downloads/2017/ILGA\\_WorldMap\\_ENGLISH\\_Overview\\_2017.pdf](http://ilga.org/downloads/2017/ILGA_WorldMap_ENGLISH_Overview_2017.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

LAURENTI, R. Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.18, n.5, out. 1984.

LAVOR, T. **“Meu filho vivia sendo humilhado”**: caso Dandara expõe tragédia de viver e morrer travesti no Brasil. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39227148>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MOURA, J. **7 conquistas – e um grande desafio – dos LGBT nos últimos 20 anos**. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/ciencia/7-conquistas-e-um-grande-desafio-dos-lgbt-nos-ultimos-20-anos/#>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

OLIVEIRA, H. **Fotografia**, 2017.

PAGNAN, R. **Homem que ajudou travestis no metrô trabalhava no local havia 20 anos**. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/12/1844838-homem-que-ajudou-travestis-no-metro-trabalhava-ali-havia-20-anos.s.html>>. Acesso em: 28 jun.2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/aagenda2030.php>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SANTOS, F. **Homossexualidade não é doença, segundo a OMS; entenda**. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/ha-21-anos-homossexualismo-deixou-de-ser-considerado-doenca-pela-oms,0bb88c3d10f27310VgnCLD100000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SINTEPE - SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **17 de maio - Dia Nacional de Luta contra a Homofobia**. Disponível em: <<https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/da-sociedade/1438-17-de-maio-dia-nacional-de-luta-contr-a-homofobia>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

STANCK, L. **Chachina antigays há 43 anos em Nova Orleans foi praticamente esquecida**. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/06/1781829-ha-43-anos-chacina-antigays-em-nova-orleans-foi-praticamente-esquecida.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Perseguição aos homossexuais durante o terceiro Reich**. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005261>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

## Hibridação cultural na fronteira, uma proposta para diminuir o preconceito em sala

Tatiane Lima de Paiva<sup>233</sup>

### 1. Diagnosticando atitudes e preconceitos em ambiente escolar transfronteiriço.

Foz do Iguaçu é uma cidade transfronteiriça, suas fronteiras estão divididas com outros dois países: Paraguai e Argentina. Porém mais do que uma mescla entre estes três países, há nesta região a ocupação de pessoas de diferentes nacionalidades/etnias, ao longo dos anos o movimento migratório para a região por brasileiros e estrangeiros se tornou algo comum, tanto em Foz, quanto em Ciudad del Este e Puerto Iguazú. A implantação do Parque Nacional do Iguaçu (1939), a construção da Ponte da Amizade (1965) e da Usina Hidrelétrica de ITAIPU (1970), a Ponte Tancredo Neves (1985), a inauguração da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2010) — entre outros acontecimentos — tornaram-se convites para pessoas que buscavam/buscam melhores condições de trabalho, estudos, qualidade de vida e até mesmo de saúde pública. Atualmente somos mais de 263.000 habitantes, segundo estimativa do IBGE<sup>234</sup>, dentre os quais muitos são de outras partes do país e do mundo, de acordo com Oliveira:

A estrangeiridade pode ser pensada por diversos prismas, envolvendo espaços e tempos. Um olhar lançado do espaço receptor perceberá os estrangeiros como nacionais (de dentro), vindos de outros estados do mesmo país, e internacionais (de fora), procedentes de outros países. Dentre os estrangeiros de dentro e os de fora, ainda estão os remotos, que migraram há muito tempo, tidos como pioneiros, experientes, e os atuais, que migraram há pouco, são os recém-chegados, os novatos. Estes últimos, aliás, apresentam certa estrangeiridade para os mais antigos e vice-versa. Na prática do espaço, na fronteira, o intercâmbio entre tempos mitológicos e tempos imediatos, negocia posições. (OLIVEIRA, 2012, p. 62)

Deste modo pode-se afirmar que Foz do Iguaçu é uma cidade composta por múltiplos estrangeiros. Esta diversidade faz com que a cidade seja caracterizada por ser plurilíngue e multicultural. Tais características são percebidas no cotidiano, no comércio, no turismo, nas áreas de lazer, através das mídias locais, nas escolas e

---

<sup>233</sup> Mestranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual de Oeste do Paraná (Campus de Foz do Iguaçu). E-mail: tatyplug@hotmail.com. Bolsista Capes/CNPQ.

<sup>234</sup> Dados retirados de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410830>. Acesso em: 05 de Abril de 2017.

em muitos outros lugares. Pode-se afirmar que as identidades dos habitantes são constituídas também através do contato com diferentes línguas, culturas, religiões, hábitos, modos de convívio, regionalismos, etc. Conforme afirmam Hall e Woodward (2000, p.110), "[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela". Em Foz do Iguaçu, região de tríplice fronteira internacional — vizinha a Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina) — um dos lugares onde as diferenças identitárias ficam evidentes é o ambiente escolar, já que o contato com as etnias presentes nessa região se torna inevitável nesse contexto.

Ao chegar na cidade (em 2012) e começar a atuar como professora de Língua Espanhola em duas escolas da rede pública de Foz do Iguaçu percebi que haviam alguns alunos vindos dos países vizinhos (Paraguai e Argentina), fato muito positivo, pois eram *hispanohablantes*. Imaginei que desta forma todos poderiam trocar conhecimentos, mas em pouco tempo entendi que o positivo para mim, era negativo para outras pessoas. Em sala presenciei comentários preconceituosos de alunos em relação aos colegas vindos de outros países, comentários depreciativos também foram verbalizados na sala dos professores. Algumas pessoas opinaram que falar duas ou mais línguas (em sendo "línguas minoritárias") não é vantagem, dificulta o ensino da língua majoritária. Além disso, ouvi de colegas de trabalho o quanto alunos estrangeiros tinham dificuldade de aprendizado e entendimento do conteúdo abordado em sala de aula. As ocorrências relatadas também são vistas em outras escolas e em outras fronteiras como relatam as autoras Maria Elena Pires Santos (2004), Rejane Hauch Pinto Tristoni (2011), *Isis Ribeiro Berger (2011)* e *Marlene Niehues Gasparin (2016)* em seus trabalhos.

Tais fatos me levaram a pensar porque havia tanto preconceito e dificuldade em um ambiente em que o respeito em relação ao próximo deveria ser reforçado ali mesmo, além de previamente aprendido em casa.

A partir desta problemática realizei uma investigação com alunos vindos do Paraguai e da Argentina. No intuito de dar ouvidos a estes alunos para aprender e conhecer com suas experiências, como afirma Sylvia Caiuby (2008, apud Cléo Altenhofen, 2013, p. 96), "[...] e é isso que nos cabe: dar ouvidos, e não outorgar a voz para quem sempre teve". Na pesquisa realizada no ano de 2013, os alunos responderam a perguntas relacionadas ao motivo pelo qual vieram para o Brasil, como foi a recepção por parte de professores e alunos nas escolas brasileiras, se tiveram dificuldades de aprendizado por não dominarem a língua/instrumento de

ensino, e ainda, se receberam algum auxílio, apoio, por parte da escola para superar as dificuldades encontradas.

Das respostas obtidas uma das questões que mais chamou a atenção foi em relação aos motivos pelos quais os alunos, junto com suas famílias, vieram morar no Brasil, pois além de motivações conjugais também houve relatos de busca por melhor atendimento na área da saúde. Na indagação sobre recepção um aluno afirmou que chegou a ser vítima de preconceito por parte do professor de língua espanhola, com afirmações sobre argentinos serem ignorantes. Os relatos de sofrimento de estigmatização perpassam os muros da escola, já que alguns alunos contaram que receberam ofensas também nos ambientes de trabalho. A dificuldade em relação aos estudos está presente principalmente por conta da língua utilizada, uma vez que os alunos, na maioria das vezes, chegam no Brasil tendo como primeira língua o espanhol, guarani, alemão, entre outras línguas. Nos casos em que a dificuldade não está presente justifica-se pelo contato prévio com a língua portuguesa através de familiares.

Ao ouvir os aprendizes entendi que alguns chegam aqui sem dominar ou dominando pouco a língua oficial brasileira (atualmente já dominam a oralidade, mas alguns ainda têm dificuldade na escrita) e, conseqüentemente, encontram dificuldades no aprendizado. Além disso, são vítimas de preconceito (quando não ocorre dentro do colégio, ocorre no ambiente externo a ele).

Para muitos, esses fatos são impensáveis em uma cidade internacional onde a circulação e presença de diferentes nacionalidades e idiomas é uma realidade diária, além do fato de comportar duas universidades públicas que fomentam temas relacionados à fronteira, sendo uma delas estrategicamente voltada à integração latino-americana.

Porém, mesmo “impensáveis”, não quer dizer que não existam, que não sejam praticados. Infelizmente esta realidade só é vista, percebida e vivida por quem a sofre e por poucos que convivem ou trabalham em ambientes onde o fato ocorre, uma vez que o preconceito não é praticado apenas no ambiente escolar, mas também na vizinhança e no trabalho, entre outros lugares, onde pouco ou nada é feito para que haja mudança.

Neste âmbito, há mais do que necessidade de investigação, há obrigação não só de investigação, mas também de atuação, ação de políticas públicas nas comunidades escolares onde ocorrências dessa natureza sejam



relatadas/comprovadas. Não se deve pensar que por serem estrangeiros não se tem nenhuma responsabilidade sobre eles. Ao contrário, ao habitarem o território brasileiro, estes cidadãos merecem ser tratados com respeito e dignidade e não com indiferença e preconceito. Eles e nós formamos esse contexto de fronteira. Além disso, entende-se que essas pessoas têm muito a nos ensinar, pois trazem consigo culturas e identidades distintas das nossas. Nesta região se faz necessário um ensino diferenciado, baseado na aceitação do outro. A escola tem a responsabilidade de desenvolver processos de conhecimento através do currículo oficial. Com isto, o discente aprende não apenas conteúdos, mas aprende para a vida, para o convívio social. Cabe à escola a responsabilidade de minimizar o preconceito existente nesta região, porém, não cabe somente a ela esta função, mas a toda sociedade trabalhar pela transformação. Esta comunidade é de todos que aqui vivem e contém um pouco (ou muito) dos que por aqui já passaram.

A hibridação, como processo de intersecção e transações, é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que tem de segregação e se converta em *interculturalidade*. As políticas de hibridação serviram para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerras entre culturas, como imagina Samuel Huntington. Podemos escolher viver em estado de guerra ou em estado de hibridação. (CANCLINI, 2011, p. 26, grifos do autor)

Através da escola os alunos podem ampliar a visão sobre as diferentes identidades que os constituem e constituem esta região transfronteiriça, mas para que isto ocorra deve-se haver estímulo de conhecimento, reflexão, respeito e aceitação para com as diferentes etnias presentes neste solo.

O objetivo deste artigo é ressaltar algumas hibridações culturais presentes em uma das cidades transfronteiriças — *Ciudad del Este* — visíveis nas propagandas e/ou fachadas nas ruas do microcentro.

A organização deste trabalho se dará da seguinte forma: primeiramente, para situar o leitor, apresentarei o local do qual se fala, a Tríplice fronteira com enfoque maior em Foz do Iguaçu e Ciudad del Este. Depois fundamentarei este trabalho de modo teórico, utilizando para isso os seguintes autores: Albuquerque, Roberto Cardoso de Oliveira, Maher e Cavalcanti, Geertz, Back, Levi-Strauss, Bourdieu, entre outros autores. Por último apresentarei uma breve análise de dados captados no microcentro de *Ciudad del Este* que chamam atenção por apresentarem propagandas de alimentos comuns no Brasil e pelos nomes em língua portuguesa.

## 2. Localizando-se na fronteira: de onde se fala, para onde se observa.

A cidade de Foz do Iguaçu foi criada em 14 de março de 1914 através da Lei 1383, denominada Município de Vila Iguaçu, instalada efetivamente no dia 10 de junho do mesmo ano, passou a ser chamada "Foz do Iguaçu" em 1918<sup>235</sup>. Está localizada na divisa do Brasil com o Paraguai (Ciudad del Este) e Argentina (Puerto Iguazú) —como já dito anteriormente —, situada no extremo oeste do estado do Paraná, por conta de suas atrações, se tornou um dos mais importantes destinos turísticos do país. É caracterizada pela ampla diversidade cultural por ser formada por diferentes nacionalidades oriundas de várias partes do mundo, como Líbano, China, Paraguai, Argentina, etc. Com mais de 260 mil habitantes, Foz é hoje a sétima cidade mais populosa do estado.

Está formada por uma área total de 617,701 km<sup>2</sup> que abrange importantes atrativos turísticos como Cataratas do Iguaçu (situada dentro do Parque Nacional do Iguaçu, unido pelo rio que forma as quedas ao Parque Nacional Iguazú, na Argentina), Itaipu binacional (maior hidrelétrica do Mundo em geração de energia e 7ª maravilha do mundo moderno, é um empreendimento conjunto entre Brasil e Paraguai), Parque das Aves, Marco das Três Fronteiras (lugar que simboliza a união dos três países: Brasil, Argentina e Paraguai através do encontro dos rios Iguaçu e Paraná), entre outros. Estes e outros atrativos movem a economia da cidade que atualmente está baseada no comércio, em eventos e no turismo de compras. Esse último, ocorre com mais intensidade no microcentro de Ciudad del Este e assume parte da economia local por movimentar hotéis, restaurantes, lanchonetes, agências de turismo e outras prestadoras de serviços, bem como emprega parte dos trabalhadores do Município.

A fronteira entre Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este* é a mais movimentada de ambos países — Brasil e Paraguai —, devido ao intenso tráfego de pessoas, bens e de mercadorias nos dois sentidos, isso ocorre porque a cidade paraguaia, considerada terceira maior zona franca de comércio do mundo, pratica preços relativamente baixos aos que são praticados no Brasil devido ao regime fiscal e à política de importações daquele país.

A região metropolitana de *Ciudad del Este* é a segunda maior do Paraguai, e comporta uma conurbação de 4 municípios. Somam-se a ela *Hernandarias*, *Minga*

---

<sup>235</sup> Dados retirados de <http://www.pmfi.pr.gov.br/>. Acesso em: 05 de Abril de 2017.

*Guazú e Presidente Franco*, juntos estes municípios totalizam uma área de 1017 km<sup>2</sup>, desses quilômetros apenas 104 km<sup>2</sup> pertencem a *Ciudad del Este*. Mas mesmo não tendo uma grande extensão a cidade desempenha um importante papel no país, e além disso, muitos turistas acabam não conhecendo mais do que 1 km<sup>2</sup> desta cidade.

Capital do estado de Alto Paraná, está localizada no extremo leste do país, a 327 quilômetros de Assunção, capital do Paraguai. Com uma população de mais de 300.000 habitantes a cidade integra a zona da tríplice fronteira em sendo a mais populosa das três<sup>236</sup>. Responsável pela metade do PIB (Produto Interno Bruto) do país, *Ciudad del Este* tem dois polos que movimentam a sua economia: o agronegócio e o comércio.

Para além do agronegócio e do comércio, o turismo desempenha um papel muito importante no contexto da diversidade linguístico-cultural que caracteriza a cidade, dos quais destacamos os seguintes lugares: em *Hernandarias*, está localizada a represa de Itaipu, uma das maiores hidroelétricas do mundo; o *Salto del Monday*, queda d'água do rio de mesmo nome; o Monumento Científico Moisés Bertoni, uma área protegida onde está a casa na qual ele realizava suas investigações e publicações; o lago da República que é um espaço de recreação e está rodeado de vegetação; a Catedral de *San Blás* tem o formato semelhante a de um barco e o Museu "*El Mensú*" localizado no prédio da prefeitura.

Cosmopolita, nela vivem ou transitam pessoas de diferentes países e nacionalidades que buscam oportunidades de negócio, de emprego e de estudos e oportunizam o seu desenvolvimento a vários níveis. Destas, destacamos brasileiros, chineses, coreanos, japoneses e árabes que interagem linguisticamente em Espanhol e Guaraní (línguas oficiais do país), Português, Inglês, Árabe, Japonês, Coreano e Mandarim. Importante ressaltar que o país reconhece duas línguas como oficiais: o guarani e o espanhol.

### **Espaço fronteiro, língua e cultura**

Segundo Albuquerque (2010, p. 42), "as fronteiras são fenômenos sociais, plurais e dinâmicos [...] Não são estáticas, mas estão em constante movimento de

---

<sup>236</sup> Dados retirados de <http://www.altoparana.gov.py/v0/index.php/ciudad-del-este?limitstart=0>. Acesso em: 05 de Abril de 2017.

redefinição e negociação”. Nessa tríplice fronteira (Foz do Iguaçu, *Ciudad del Este* e *Puerto Iguazú*) não é diferente, aqui a noção de nacionalidade praticamente se dilui diante de inúmeras heterogeneidades que interagem e racionalizam entre si as interconexões que desenvolvem para a sobrevivência. Por isso, podemos afirmar que esta é uma região onde ocorrem conflitos, integrações e relações de poder social, cultural e econômico, ela é fluída, e por isso se torna única, e nesse sentido concordo com Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p. 101) quando ele afirma que “não se trata de realizar pesquisas a respeito de fronteiras, mas apenas realizá-las na fronteira; e, ao caso de investigações sobre identidade étnica ou nacional, sublinhe-se que a fronteira se impõe — como já disse — como um cenário privilegiado”.

Ter a oportunidade de pesquisar na fronteira se torna em uma constante descoberta singular, “um movimento permanente e incessante de estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho” (VELHO, 1978; MATA, 1978; 1981 *apud* ALBUQUERQUE, 2014, p. 62). Mas muitas vezes não há uma percepção por parte dos milhares de habitantes dessas fronteiras, principalmente dos que estigmatizam o “outro” — e até mesmo dos estigmatizados — que esta região transfronteiriça é porosa e que a interculturalidade se faz presente todo tempo, não somente através das culturas dos países vizinhos (Argentina e Paraguai), mas de todas as etnias que migraram ao longo dos anos para estas terras. Nestes múltiplos espaços é muito comum ver jovens fumando narguile, tomando tererê, pessoas comprando chipa ou chipaguazú dos vendedores ambulantes, estar em contato com outras línguas em todos os lugares da cidade, ter palavras de outras línguas adicionadas ao vocabulário ou aprender um novo modo de se comunicar, ter em casa moedas de diferentes países — guarani, peso, dólar —, conviver com o trânsito cheio de carros com placas de outros países, entre tantas outras coisas que são características desse lugar.

Também, é importante assinalar que essas regiões de fronteira, em maior ou menor grau, abrigam sistemas de interação entre nacionalidades e etnias extremamente variadas [...] Ora, isso confere à população inserida no contexto de fronteira um grau de diversificação étnica que, somado à nacionalidade natural ou conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa. [...] A rigor, poder-se-ia dizer que tal quadro teria sua configuração marcada por um processo transnacional, apontando esse termo para o caráter dinâmico das relações sociais vividas em fronteira. E é precisamente esse processo de transnacionalidade que, a meu ver, se impõe ao observador como uma instância empírica sujeita à descrição sistemática. [...] É quando nacionalidade e etnicidade se interseccionam, tal

qual identidades que passam a ocupar um mesmo espaço. E é exatamente esse espaço ocupado pela nacionalidade que tende a se internacionalizar, graças ao processo de transnacionalização que nele tem lugar. (OLIVEIRA, 2006, p. 107)

Assim como as fronteiras, as línguas que circulam nesses espaços ajudam a consolidar papéis sociais no contexto de edificação das relações sociais, econômicas, quiçá, a forma de ser, de estar, de sentir, de agir, tornando-se num lugar por excelência de práticas linguísticas costumeiras e concomitantes à riqueza sociolinguística e cultural que decorre do seu mosaico. As formas de manifestações de expressões culturais são infinitas, já que fazemos parte de uma sociedade formada por múltiplos indivíduos — e que nós estamos em constante transformação. De acordo com Maher e Cavalcanti (2009, p. 11), antropologicamente falando, nós todos somos seres culturais, independente do nível acadêmico, pois compartilhamos grande parte das formas de pensar e de agir com outros integrantes do grupo ao qual estamos inseridos. Somos seres interpretativistas, interpretamos tudo o que vemos através de sistema de valores, representações e comportamentos aprendidos dentro da própria cultura. E assim como o meio social muda, os nossos modos de agir e de interpretar também mudam. Novas formas expressões surgem e são compartilhadas e ressignificadas através do contato social dentro das e entre as diferentes culturas. Como afirma Geertz (1989, p. 4), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”

Língua e cultura são indissociáveis, conforme afirma Back (1987, p. 61): “a língua revela cultura, armazena todos os elementos culturais. Mais ainda, é a condição para que a cultura possa existir dentro de uma comunidade”. A interpretação que os indivíduos sociais têm daquilo que está ao entorno só é possível se lhe é atribuído sentido em sua cultura. Assim como aprendemos desde pequenos a nos comunicar e como nos comportar em sociedade, também aprendemos modos de interpretação no meio em que convivemos. Isso porque “o homem é, além de um ser biológico, um indivíduo social” (LEVI-STRAUSS, 1982, p. 43). Mas, tanto os modos comunicação quanto interpretação e o comportamento são aprendidos ao longo da vida e podem ser modificados, não são fixos, estáticos, assim como nós também não somos.

## Observando o contexto

Os dados desta pesquisa foram gerados a partir das escritas presentes nas placas publicitárias, fachada das lojas, vendas e bancas espalhados pelo microcentro de *Ciudad del Este*. Optamos por fotografar estas formas de linguagens e selecioná-las focalizando naquelas que demonstram, de alguma forma, hibridações culturais, conforme afirma Bourdieu (2008, p. 31), “não é o espaço que define a língua, mas a língua que define seu espaço”.

Na análise e interpretação dos dados buscamos, parafraseando Christians (2006) que se apoia em Denzin (1989), a suficiência interpretativa que consiste em acompanhar vidas que refletem múltiplas interpretações e entroncadas na complexidade cultural, para estabelecermos uma ponte de interseção com os fundamentos fronteiriços, linguísticos e culturais. Como afirma Geertz (2008, p. 27),

temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face.

Escolhemos captar as imagens externas aos ambientes de compras, pois entendemos que elas são responsáveis pelo primeiro contato dos compradores com as lojas, são referências de localização, já que a quantidade de estabelecimentos deste gênero é grande e sua identificação externa é uma das garantias de chegada do comprista até o local.

Ao ir a Ciudad del Este para coletar dados de pesquisa, percebi muitas línguas estão explícitas nas áreas externas das lojas. O centro de compras da cidade é muito vivo, não só pela quantidade de pessoas que circulam ali, mas também pela quantidade de culturas que estão expressadas através de diferentes linguagens. Não são somente a língua portuguesa e a língua espanhola que transitam naquele espaço, são também o inglês, o mandarim, o árabe e tantas outras línguas. Nas imagens escolhidas pude perceber que a língua portuguesa é utilizada de modo proposital, muitas vezes para se conseguir clientes brasileiros, já que a maioria dos compristas que cruzam a fronteira são desta nacionalidade. Mas por conta da grande quantidade de produtos oferecidos naquele espaço é difícil não haver hibridação linguística e até mesmo cultural. Nas imagens abaixo chamamos atenção para os nomes dos lugares: Boteco, Churrasco do Mathias e Cantina do Joaquim, tanto a palavra boteco, quanto a palavra churrasco fazem parte do

vocabulário da língua portuguesa e, conseqüentemente do cotidiano de falantes dessa língua, seja para encontrar amigos depois do trabalho ou para compartilhar a carne assada com pessoas próximas remetem a ações praticadas no dia-a-dia. Já na publicidade do estabelecimento Cantina do Joaquim o que chama a atenção é o fato de haver a especificação: comida brasileira, ao caminhar pelas ruas do microcentro é comum encontrar estabelecimentos com este tipo de especificação não somente em relação à comida brasileira, mas também à comida árabe, chinesa, japonesa, etc. Segundo Adriana Dorfman (2014, p. 141),

[...] sendo a fronteira um objeto geográfico, e havendo uma estreita relação entre os objetos geográficos e a produção de cultura, sabendo que a sociedade se territorializa gerando representações textuais e que essas mesmas representações textuais entram na construção cultural e política dos lugares – pode-se afirmar que a fronteira gera uma cultura específica.

Este espaço torna-se singular pelas múltiplas expressões culturais que o constituem. A comida e a língua são apenas uma entre tantas outras fontes de culturalidade emergentes neste espaço.



Ao caminhar por *Ciudad del Este*, observando de um ponto de vista é possível visualizar diferentes anúncios ao mesmo tempo e em diferentes línguas. Abaixo temos um exemplo disso, um restaurante que tem por nome Copacabana,

designação que remete a uma das praias do Rio de Janeiro, bairro famoso da cidade maravilhosa, conhecido nacional e internacionalmente, tanto pela importância turística, quanto pela presença em letras de músicas de importantes cantores nacionais e estrangeiros. Logo depois, aparece um anúncio de um estabelecimento que se chama Trilha do Açaí onde não somente o nome do estabelecimento está escrito em português, mas o produto oferecido também é genuinamente brasileiro, típico das regiões norte e noroeste do país. Em seguida é possível ver um anúncio de um laboratório fotográfico escrito em espanhol, utilizando a imagem de uma famosa atriz estadunidense.



A imagem abaixo demonstra de uma forma bastante clara as hibridações culturais que ocorrem no trânsito deste local e que podem ser percebidas se observadas com cuidado. Em apenas uma imagem pode-se perceber o uso das línguas portuguesa e espanhola na propaganda do produto ofertado — o açaí. A venda de erva para tererê de uma marca bastante conhecida na fronteira, a *Yerba Mate Kurupí*: nome em guaraní de um personagem folclórico considerado o gênio da fecundidade, protetor do bosque, das árvores frutíferas, das grandes colheitas e da chuva e também a venda de erva mate *Colón*, produzida por uma cooperativa localizada em *Itapúa*, Paraguai, mas o que chama atenção é o fato de conter informações escritas em português e em espanhol. Nesta imagem ainda existe a



venda de bolachas e *empanadas*.



## Conclusão

Através destes diferentes modos do contato e convivência as identidades vão se (re)constituindo, se (re)significando, seja de um modo natural e imperceptível — a tal ponto das pessoas que aqui vivem ou que por aqui transitam não se darem conta que muitas das diferenças culturais existentes entre uns e outros, entre os “de dentro” e os “de fora” se tornam comuns, se diluem —, seja através de conflitos e divergências.

Das análises feitas, percebemos que assim como este meio macrossocial (tríplice fronteira) se torna único pela sua localização, pela composição territorial fronteiriça, pelos pontos turísticos, entre outras coisas, também as muitas placas publicitárias e os informativos divulgados em diferentes lugares espalhados pelo microcentro de *Ciudad del Este* se tornam singulares. Eles condensam o que pertence a este meio macrossocial ao qual faz parte, através das referências divulgadas nos textos que os compõem, como por exemplo, os nomes das lojas que remetem a pontos turísticos da região, as bandeiras dos três países hasteadas diante de algumas lojas, etc. Mas também transgridem em formas de linguagem, pois fazem uso das nomenclaturas que circulam em meio à globalização, seja por nomes de marcas, produtos ou modos de descrevê-los. Além disso, pela grande quantidade de anúncios presentes nas fachadas, nas portas, nos postes e até

mesmo nas escadas das lojas há uma inevitável hibridação entre eles e entre as línguas utilizadas ali.

Este lugar é construído pelos proprietários/locatários, pelos funcionários das lojas, pelos turistas que ali circulam, entre outras tantas pessoas que trafegam por este espaço e que são também construídas por este meio. Isto é, há um fenômeno constante em que o lugar é construído pelos diferentes transeuntes que ali circulam, mas também faz parte da construção identitária dos mesmos.

Tais fatos podem e devem ser debatidos e problematizados em salas de aulas, principalmente nas escolas que fazem parte de regiões fronteiriças. Em um dos documentos que regem a educação no Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais) há uma determinação relacionada à escola, atribuindo-se a ela a responsabilidade de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais [...]” (BRASIL, 1998, p. 06). Mas para que essa afirmação se transforme em ação é necessário que os trabalhadores envolvidos no meio educacional saibam agir de modo sensível em relação às culturas presentes na escola e ao redor dela, mais do que isso, antes de pensar em como agir, deveriam pensar o que é possível fazer para que a discriminação não aconteça em ambientes como este. Assim, a escola pedagogicamente sensível seria aquela que transforma o aluno em um bom cidadão, independentemente de sua nacionalidade e de suas dificuldades, ensinando-o a superá-las em conjunto, pois os aprendizes têm culturas e letramentos distintos. Por isso a reciprocidade no aprendizado é tão importante, mas para que ocorra em sua totalidade, o aluno deve estar aberto ao novo, ao diferente, independente de quantas nacionalidades e línguas façam parte da classe.

Desta maneira, ampliam-se as possibilidades para a visão de processos de hibridação, o que contribui para que se arquitetem novos poderes e novos saberes, tornando possível aproveitar os momentos de suspensão, quando se abrem brechas para a insubmissão ao controle, fazendo da escola contexto para criar novos espaços/tempos com condição de possibilidades para novos acontecimentos. (PIRES-SANTOS e CAVALCANTI, 2008, p. 444)

Em um ambiente transfronteiriço, a partir da alteridade pode-se compartilhar e constituir identidades. Como afirma Canclini (2011, p.19), “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Desta forma tem-se um argumento sólido contra as estigmatizações e os preconceitos que ocorrem nas salas de aula desse contexto.

## Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

ALBUQUERQUE, Lindomar. Fronteiras: entre os caminhos da observação e os labirintos da interpretação. In: **As Ciências Sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Org. COLOGNESE, Antonio; CARDIN, Eric Gustavo. Ed. JB, Cascavel – PR, 2014.

ALTENHOF, Cléo V. Campinas, 2013. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: **Política e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

BACK, Eurico. **Fracasso do ensino de Português: proposta de solução**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BERGER, Isis Ribeiro. Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: **um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. Tese (inédito). Florianópolis: UFSC, 2015.**

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília. MEC/SEF. 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2011.

CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T. **Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula**. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CAVALCANTI, M. C. e PIRES-SANTOS, M. E. **Identidades Híbridas, Língua(gens) Provisórias - Alunos "Brasiguaios" em Foco**. *Trabalhos em Língua Aplicada*, Campinas, Jul./Dez. 2008.

CÉSAR, América. L.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Trad. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-405.

DORFMAN, Adriana. Textualizando condições fronteiriças: a contribuição da literatura ficcional para o estudo do contrabando. In: **As Ciências Sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Org. COLOGNESE, Antonio; CARDIN, Eric Gustavo. Ed. JB, Cascavel – PR, 2014.

GEERTZ, Glifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LEVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas Elementares do Parentesco**. Petropolis: Vozes, 1982.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

OLIVEIRA, N. R. O. **Foz do Iguaçu Intercultura: Cotidiano e Narrativa da Alteridade. Dissertação de mestrado**, Foz do Iguaçu, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Ensaio sobre a etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Unicamp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação - Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Subsídios para elaboração do estatuto do Conselho Escolar**. Coordenação de Gestão Escolar. – 2 Ed. - Curitiba: SEED – PR, 2009. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto\\_conselho\\_escolar\\_2ed.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto_conselho_escolar_2ed.pdf)>. Acessado em: 20 de agosto de 2013.

# EIXO TEMÁTICO 8

## Novas mídias e educação

### EDUCAÇÃO E MÍDIA: REFLEXÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Rosana Maria de Oliveira<sup>237</sup>

Sandra Jouris Dias<sup>238</sup>

Vilmar Malacarne<sup>239</sup>

**Resumo:** Este trabalho parte do pressuposto de que a questão da ligação entre educação e mídia vem sendo discutida a várias décadas, devido o avanço tecnológico acelerado presente em todos os setores sociais, inclusive na área educacional. A força desse avanço afetando todo o processo social e as instituições. A inquietação em pesquisar o assunto se deu devido a influência dos meios de comunicação na formação do sujeito, que muitas vezes condiciona a maneira de pensar, sentir e agir, e devido ao impacto social que a tecnologia tem causado nos últimos anos. Nosso objetivo é discutir a importância de incorporar as tecnologias de informações e comunicações nas práticas pedagógicas, nas escolas públicas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa deu-se por meio da pesquisa bibliográfica, onde busca-se uma fundamentação teórica, para analisar os desafios das escolas em relação ao avanço tecnológico. Neste quadro busca-se analisar como a educação escolar poderá contribuir para que os alunos se tornem usuários mais críticos da mídia e das tecnologias de seu tempo. Como resultados, identificamos que é indispensável a utilização das tecnologias de informação nas escolas, assim como instituir formas e estruturas de cunho pedagógico que possibilitem à educação não fazer um uso indiscriminado da tecnologia. A presença das tecnologias na educação exige que os professores, coordenação pedagógica e direção assumam uma nova postura de integração das mídias no contexto escolar. Nesta perspectiva, estas devem entrar na escola como ferramentas de auxílio às atividades do professor, para melhorar ainda mais o trabalho junto aos alunos.

**Palavras Chave:** Educação; Tecnologia; Mídia.

#### Introdução

As reflexões sobre o assunto tecnologia e educação vem tomando grandes proporções na sociedade há várias décadas. A influência tecnológica é notada

---

<sup>237</sup> Aluna do 3º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). rosanaoliveira288@gmail.com

<sup>238</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. sandrajourisd@hotmail.com

<sup>239</sup> Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. vilmar.malacarne@unioeste.br

nitidamente na formação do sujeito contemporâneo, desta maneira, é impossível pensar em educação e tecnologia estando em grupos separados. De acordo com Kenski (2007, p. 41). “As alterações [na sociedade, devido as TIC`s] refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação”. Essas alterações educacionais proporcionadas pelo uso de novas Tecnologias de Comunicação e de Informação podem provocar transformações no sentido de propiciar a anulação de certos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Segundo Kenski (2007, p. 41). “Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda sociedade”. Em torno dessa discussão sobre evolução tecnológica, Leite afirma que:

Diante desta realidade, torna-se necessário que as escolas passem a trabalhar visando a formação de cidadãos capazes de lidar, de modo crítico e criativo, com a tecnologia no seu dia-a-dia. Cabendo à escola esta função, ela deve utilizar como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem a própria tecnologia com base nos princípios da Tecnologia Educacional (2000, p. 40).

A tecnologia está cada vez mais cercado a sociedade, isso devido ao rápido desenvolvimento dos meios de informação e comunicação. Nota-se a influência na formação do sujeito pelos meios de comunicação, que muitas vezes condicionam a maneira de pensar, sentir e agir da maioria da população. Diante dessas evoluções tecnológicas, que provavelmente causam certo impacto sociocultural, consideramos relevante discutir as questões relacionadas ao uso das novas tecnologias no contexto do ensino. Nosso objetivo é discutir a importância de incorporar as tecnologias de informações e comunicações nas práticas pedagógicas, nas escolas públicas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa é de cunho bibliográfico onde busca-se uma fundamentação teórica para os desafios enfrentados pelas escolas em relação ao avanço tecnológico, e como a tecnologia poderá contribuir para que os alunos se tornem usuários mais críticos da mídia que eles têm acesso.

## **A mídia e a educação**

Discutir o significado do termo mídia é perceber sua relação histórica como produto cultural que se desenvolveu mais acentuadamente a partir do contexto da ordem industrial da década de 1940. Dorigoni (2007) em seu texto vai tratar desse aspecto e vai argumentar que o avanço tecnológico preponderante se aliava a gestões econômicas e administrativas, já que na década de 1950 ocorreu um crescente avanço da tecnificação da sociedade em seus diversos setores. A televisão, rádio, cinema e telefone foram tidos como grandes avanços tecnológicos, que com o tempo passaram a ser substituídos por novas ferramentas de comunicação que ganharam força e espaço, como é o caso dos telefones celulares, as televisões interativas e a própria internet (DORIGONI 2007).

Com a modernidade dos meios de comunicação, as informações passaram a chegar com intensa velocidade e de forma abrangente em diferentes lugares. À medida que foram sendo implantadas e aceitas, numa perspectiva global, percebeu-se a sua importância no meio educacional. Além disso, Dorigoni (2007, p.3) reitera que “O avanço tecnológico se colocou presentes em todos os setores da vida social, e na educação não poderia ser diferente [...]” considerando o contexto atual e a sua importância para a construção da consciência do sujeito em formação.

Antoneli (2013) classifica as mídias como impressa, eletrônica e digital, de caráter informativo (impressa e eletrônica) e interativo (digital). As mídias impressas são: revistas, livros, mapas, fotografias, jornal, outdoor, cartaz, folheto, cartão de visita, pinturas entre outros. As mídias eletrônicas são: rádio, cinema, vídeo, televisão analógica. Já as digitais correspondem à internet, celular, videogame, telefone, TV digital (ANTONELI, 2013). Todas elas criaram um encantamento no espaço educacional, gerando novas possibilidades para a prática pedagógica, rompendo o modelo tradicional de ensino.

As mídias informam, entretêm, educam e influenciam, elas são partes essenciais da contemporaneidade, elas vão se constituindo aos poucos, gradativamente numa esfera abrangente da vida social, através do imenso grau de interatividade que a internet possibilita, sem exigir grandes conhecimentos técnicos dos usuários, elas estão em todas as partes no meio da vida social, basta refletir sobre o papel de cada uma [...] (ANTONELI, 2013, p. 12).

Desta forma, as mídias estão profundamente arraigadas na vida social o que torna imprescindível sua contribuição no ensino/aprendizado do sujeito em

formação. Estabelecer relações entre a tecnologia e a educação passa, assim, a ser de suma importância considerando o contexto vivenciado e a disseminação das informações através do uso constante dessas ferramentas de transmissão do conhecimento.

Com o crescimento da popularidade e do uso de tecnologias no cotidiano das pessoas percebeu-se o valor dessas ferramentas na construção do sujeito. Ferreira e Baladeli (2012, p. 232) afirmam que “[...] a construção das identidades independe de nossa vontade, já que se apresenta como uma produção social”. As autoras ainda enfatizam que o acesso e a veiculação constante de discursos na mídia caracterizam-se por ser um território pluriculturalista, disseminando diferentes tipos de vozes, provocando mudanças na dinâmica social. Portanto, explorar o mundo através da tecnologia e do acesso à internet permite resultados imediatos e positivos no ensino/aprendizagem da criança, neste contexto as expressões humanas manifestadas através desse meio de veiculação de informações e conhecimento chegam a proporções exponenciais.

Essa influência permite que novas práticas pedagógicas sejam pensadas a fim de proporcionar a construção do pensamento crítico, através da informação, comunicação e reflexão.

Nossa preocupação com relação a definições e concepções neste novo campo de saber e de intervenção explica-se pela necessidade de integrar aos processos educativos o uso das novas (e velhas) tecnologias de informação e comunicação [...] (BELLONI, 2009, p. 46, grifo do autor).

Diante desse novo panorama, o desafio de uma educação homogênea recai sobre o sistema de ensino, que agora desperta para novas possibilidades, adequando-se a era digital.

A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis: enquanto *objeto de estudo* fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem e enquanto *instrumento pedagógico*, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, [...] (BELLONI, 1991, p. 41, grifo do autor).



O discurso que permeia o campo tecnológico dispõe a relação de poder que este exerce sobre a sociedade, considerando que a mídia tem sido utilizada para promoção da cultura e da participação ativa do indivíduo em seu contexto social, o conhecimento tendo sido propagado em grande velocidade indicando o aumento do uso dessa ferramenta.

É de fato impossível não perceber o valor pedagógico que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem trazer ao meio educacional, uma vez que neste contexto, jovens e crianças, são instigados cada vez mais e de forma mais precoce, a fazer uso desses instrumentos. De acordo com Garcia (2012, p.29) “[...] as TIC oferecem centenas de formas para que os alunos possam entrar em contato com a informação de forma mais prazerosa, amigável, emocionante, motivante”. Esta relação entre o sujeito e a tecnologia se baseia na curiosidade que desperta em cada um, sendo, portanto uma ponte para a socialização e comunicação com diferentes pessoas e culturas. Isso torna o aprendizado mais instigante, estimula a criatividade e o interesse pelo saber. Mercado (2002, p. 14) ressalta que “A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica.” O autor ainda vai destacar que esse aprendizado tem como objetivo proporcionar ao aluno autonomia, habilidade para criar, inovar, adaptar-se em qualquer meio adequando as suas práticas de acordo com o conhecimento adquirido através de fontes virtuais ou impressas de conhecimento.

Nesse universo tecnológico o professor também passa a desenvolver métodos de ensino através da socialização e da troca de informações. Almeida (2002) vai tratar a respeito disso quando toma como parâmetro o uso da mídia em prol da educação, observando que estas permitem a integração entre professores, discussão de cunho pedagógico, elaboração de materiais em conjunto e troca de experiências e ideias, enriquecendo assim o seu repertório e permitido o compartilhamento do conhecimento.

Nesse contexto predominantemente tecnológico, houve um constante aliciamento das tecnologias sobre as ações do pedagogo, na qual este tem procurado estabelecer critérios para o aproveitamento dessa ferramenta em suas aulas, favorecendo o ensino/aprendizado, provocando, dessa forma, o aumento da capacidade cognitiva do aluno. Assim o uso das TIC's deve ser pensado “[...]”

buscando integrá-las à ação pedagógica na comunidade intra e extraescolar e explicitá-las claramente nas propostas educativas da escola.” (BRITO, 2006, p. 279). Deve-se levar em conta as considerações destacadas por Brito (2006, p. 282), das quais “[...] a utilização cada vez maior das TIC em nossa sociedade e o redimensionamento do papel da escola e do professor.”, são elementos que indicam o progresso e ao mesmo tempo a preocupação em adequar-se a esse momento. Isso destaca e intriga-nos a refletir sobre a importância da qualificação do professor para o desempenho e atuação diante dos desafios proposto por essa nova era tecnológica.

### **Os desafios das escolas sobre o avanço tecnológico**

Na proporção que a tecnologia vem adentrando no universo educacional, o desafio de utilizar essa nova ferramenta em aulas tem criado expectativas quanto o preparo dos professores frente a essa nova realidade. Segundo Garcia (2012, p. 72) o professor “[...] constrói sua identidade profissional através das experiências que vivência [...]”. Sendo assim a sua formação ocorre pelas “[...] interações, que se transformam em experiências vividas [...]” (p. 73), isso significa que a troca de informação se dá a todo o momento e isso gera a discussão e conseqüentemente a reflexão que contribui de forma significativa em sua formação. Garcia argumenta acerca das interações e afirma que esta pode ocorrer no “campo pessoal e no profissional” através das “mídias impressas ou digitais”. A formação dos professores para uma educação de qualidade vai depender, segundo Garcia (2012, p. 77), da “[...] busca constante por habilidades acadêmicas, entre outras: capacidade de comunicação, entusiasmo para ensinar, competências para utilizar as TIC”. Arrolar os aspectos preponderantes as aptidões de cada docente vai depender do favorecimento de recursos que possibilitem a qualificação efetiva diante das novas expressões tecnológicas inseridas culturalmente.

Segundo Rodrigues (1999, p. 75) “O nosso mundo não tem nada de natural, é um mundo totalmente artificial, produzido pelo homem. É o universo tecnológico”. Justificado pelo avanço tecnológico e o uso constante das mídias no dia a dia das pessoas. Assim a sociedade dispõe de uma relação mais dependente dessas tecnologias se tornando ainda mais operante e imputando o vasto panorama de possibilidades com sua utilização.

As formas de haver o conhecimento através das mídias têm cooperado para o processo de ensino nas instituições escolares. O interesse dos alunos pelas aulas devido o uso da tecnologia tem extrapolado expectativas e tem colaborado para a aquisição e retenção do conhecimento. Garcia (2012, p.77) afirma que “As TIC são, portanto, uma parte essencial do processo de desenvolvimento da qualidade educacional”. Apresentar as mídias como recurso didático requer cuidado quando pensada numa educação de cunho pedagógico e informativo e não como fonte de distração com seu uso indiscriminado em sala de aula.

Perceber a tecnologia concomitantemente à educação é possibilitar o acesso das informações e reconhecer seu poder numa sociedade cada vez mais tecnológica.

[...] é importante ter presente que se as novas tecnologias de comunicação e informação estão reorganizando a indústria, os bancos, a agricultura e tantas outras áreas, é natural que o edifício educacional, para quem o conhecimento é a sua própria matéria prima, tem de abrir o seu horizonte de análise, aproveitando o manancial de possibilidades que se abrem, batalhando por espaços mais amplos e renovados, com tecnologias e soluções institucionais novas (DOWBOR, 2001, p. 18).

Nesse contexto de progresso industrial/tecnológico/digital, Dowbor (2001, p.25) vai dizer que “O grande desafio da educação, é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos.” Esses interesses podem estar aliados ao capitalismo, logo a tecnologia, segundo Corrêa (1997, p. 250) “[...] uma vez aplicada ao capital [...]” marca “[...] determinado ritmo a sua valorização”. Diante do contexto sócio-econômico-cultural é que a escola vem a assumir seu papel de formadora de sujeitos, possibilitando a integração da tecnologia na educação, bem como o acesso, a socialização e a participação dos sujeitos proativos na sociedade.

Um dos desafios da escola é garantir subsídios para a implantação de inovações tecnológicas no contexto educacional e para a própria capacitação dos professores. É evidente que o ensino não deve delimitar-se apenas a implementação desses recursos, deve pensar num ensino diferenciado e integrador no sentido de aproveitar o que for benéfico para a educação. Belloni (2009, p. 92) vai dizer que, “[...] a simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional.”. Isso retrata o duro cenário da educação numa perspectiva

ainda tradicional, na qual Belloni faz uma crítica a formação de novos professores e diz que “[...] apesar do discurso inovador ou construtivista, não transformaram em quase nada sua prática pedagógica efetiva e continuam a ser formados para repetirem velhas pedagogias, quase sempre sem novas tecnologias”. Isso desencadeia uma breve reflexão sobre a atual formação de professores e como pode influenciar na futura atuação e em suas práticas pedagógicas, suprimindo o universo tecnológico que está a disposição dessa nova geração que anseia esse contato cada vez mais cedo.

### **O desafio do professor em sala de aula frente às novas tecnologias**

Na sociedade atual, onde a tecnologia está em constantes mudanças, de certa forma esta “exige” que a educação prepare o aluno para confrontar-se com novas situações a cada dia. Essa condição se dá devido à educação deixar “[...] de ser sinônimo de transferência de informações e adquire caráter de renovação constante” (SOUSA, 2011, p.20). Atualmente, há muitos discursos sobre a importância de se utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, essa condição de aprendizagem segundo Sousa é necessário porque:

A escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial (2011, p.20).

Nesta perspectiva, é fundamental que as instituições escolares, sejam reestruturadas com conteúdos que possam preparar futuros profissionais e cidadãos com mais criticidade em relação ao que tem acesso, seja na internet, na televisão etc. De acordo com Sousa (2011, p. 20) “Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional”. Em tempos passados, o professor era o maior responsável em transmitir conhecimentos, atualmente isso mudou. Por meio da internet o aluno tem ingresso a inúmeras informações, essas informações podem não ser adequadas, e também podem desviar do foco educacional. Atualmente, segundo Tiba (1998, p.23) “O professor não é o único responsável pela aprendizagem. Sua nova tarefa é orientar o

estudante na busca e no processamento das informações”. Essa condição muda a posição que o professor exerce hoje, ele passa a ser também um orientador. Vieira ressalta o papel do docente:

O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria (2012, p.6).

Através da internet a maneira de ensinar e aprender sofre modificações, existem muitos caminhos que o professor pode utilizar, mas depende do acesso as tecnologias disponíveis, tempo das aulas, apoio da escola e formação dos professores. Sobre essa questão Tajra (2004, p. 74) evidencia que “Por meio do processo de capacitação os professores terão acesso aos vários recursos que estão a sua disposição, dessa forma ele poderá efetuar a adequação do software à necessidade educacional”. O mesmo autor fala sobre o uso do software em sala de aula.

A utilização de um software está diretamente relacionada capacidade de percepção do professor em relacionar a tecnologia à sua proposta educacional. Por meio dos softwares podemos ensinar, aprender, simular, estimular a curiosidade ou, simplesmente, produzir trabalhos com qualidade (TAJRA 2004, p. 75).

Sendo assim, é fundamental que tanto a escola como os professores se apropriem desse mundo digital e usem a tecnologia a seu favor, já que em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a grande maioria das crianças já estão inseridas na era digital e isso acontece cada vez mais cedo, com acesso a internet, aparelhos celulares, televisão etc. Neste universo há várias maneiras de introduzir as linguagens da mídia em sala de aula, observando os benefícios dessa integração de tecnologias. Segundo Sousa seria:

[...] a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes,

a vivência colaborativa, a autoria, co-autoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes( 2011, p.22).

Assim, é fundamental que o professor se adapte ao conhecimento advindo das tecnologias digitais tanto da informação como da comunicação para que estes possam ser trabalhadas em suas atividades pedagógicas.

A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças (SOUSA, 2011 p. 20).

Reforçando essa necessidade de conhecimento tecnológico por parte dos professores, Moran diz que:

O professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade (MORAN, 2004, p. 15).

Para que o professor possa se modernizar e inovar suas práticas pedagógicas em relação a mídias e tecnologias, é necessário que ele primeiro almeje e perceba a importância, tenha o desejo e a motivação de buscar conhecimento e a escola também se renove, modernizando seus laboratórios, e oferecendo condições para que o professor realize atividades pedagógicas mais dinâmicas, instigadoras, atividades de pesquisas, dentre outras, utilizando toda a tecnologia que ela dispõe aos seus alunos. A questão de incorporar as tecnologias nas escolas deve ser uma preocupação constante e uma ação de Políticas Públicas de investimentos nessa área.

Na escola pública um dos problemas para essa questão está na falta de investimentos, não apenas em equipamentos mais atualizados, mas também na formação dos professores, pois esses precisam aprender a utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola. Baseado nessas necessidades, Moran destaca:

O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem

remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável. (MORAN, 2004, p.15)

Essas condições apontadas pelo autor muitas vezes não se enquadram na realidade dos docentes no nosso país, porque a escola muitas vezes determina a inovação, entretanto não proporciona meios para que os professores possam alcançar os seus objetivos. Os docentes, que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, são professores formados para trabalhar com várias disciplinas e muitos deles possuem uma formação acadêmica deficitária em relação ao uso das ferramentas tecnológicas. Para Cysneiros:

[...] o ideal é que o professor aprenda a lidar com as TI [Tecnologias da Informação] durante sua formação regular, em disciplinas mais ou menos com os nomes de “Tecnologia Educacional” ou “Tecnologias da Informação na Educação” e de modo mais detalhado nas didáticas de conteúdos específicos (CYSNEIROS, 2000, p. 12, grifo do autor).

Tendo em vista que muitas vezes a formação inicial não abrange de modo significativo, o uso das TICs, muito menos as probabilidades dos recursos tecnológicos digitais serem direcionados para a educação, em muitas escolas públicas, esses recursos tecnológicos acabam por não causar uma significância no processo de ensino- aprendizagem.

### **Considerações finais**

A reflexão sobre o uso das novas tecnologias na educação evidencia a necessidade de acender uma nova visão no processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que a cultura digital, ainda não é considerada significativa nos procedimentos pedagógicos, como também, em muitos casos, não faz parte das formações dos professores.

A escola faz parte da sociedade, portanto as instituições escolares constituem-se como mecanismo onde a tecnologia pode ser diferenciada em seus aspectos reflexivos, apontando para a urgência em implantar novas tecnologias nas escolas (também) públicas, mas com uma finalidade pedagógica que propicie a aprendizagem.

Negar o uso da tecnologia no ambiente educacional é como recusar a cultura onde os alunos estão enraizados. Perante tantas novidades no mundo tecnológico torna-se indispensável a atuação dos professores em orientar e utilizar as ferramentas disponíveis, tendo como um dos seus objetivos o conhecimento.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. L.E: Uma rede de Amigos. Novas formas de socialização e relações através da internet. Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a Prática**. Maceió: Edufal, 2002.

ANTONELI, S. L. **As mídias e seu uso pedagógico no ensino da língua portuguesa**, 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://biblioteca2.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4485/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_90.pdf&gws\\_rd=cr&ei=3ceIWcm5CcfemAHxoLfQAg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://biblioteca2.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4485/1/MD_EDUMTE_2014_2_90.pdf&gws_rd=cr&ei=3ceIWcm5CcfemAHxoLfQAg)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRITO, G. S. Tecnologias para transformar a educação. **Educar**, Curitiba, v. 28,n.28,p.279-282, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a18n28.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias no cotidiano da escola. XXIII Reunião Anual da ANPED, **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2000.

CORRÊA, M. B. Tecnologia. In: CATTANI, Antônio David (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DORIGONI, G. M. L; SILVA, J. C. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. 2001. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31181030/aula\\_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504030626&Signature=sGjrmD4e%2FRP9U4Q61CU2w8E%2B3vY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTecnologias\\_do\\_conhecimento\\_os\\_desafios.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31181030/aula_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504030626&Signature=sGjrmD4e%2FRP9U4Q61CU2w8E%2B3vY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTecnologias_do_conhecimento_os_desafios.pdf)>. Acesso em: 29 de Ago. de 2017.



FERREIRA, A. J; BALADELI, A. P. D. Letramentos digitais, questão identitária e atuação docente em tempos de web 2.0. In: COSTA-HUBES, T. C; MOLIN, B. H. D. **Formação Continuada em Ação: da Base Teórica ao Domínio Tecnológico**. Cascavel: Edunioeste, p. 225-240. 2012.

GARCIA, P. S. **Alunos@Tecnologia: impactos sobre professores e escolas**. São Paulo: Plêiade, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITE, S. A. G. O. Tecnologia Educacional: Mitos e Possibilidades na Sociedade Tecnológica. **Revista Tecnologia Educacional**, ano XXVII, n. 148, p. 38-41, 2000.

MERCADO, L. P. L. Formação Docente e Novas Tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a Prática**. Maceió: Edufal, 2002.

MORAN, J. M.. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117821002>> Acesso em: 12 de set. 2017.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN,

MÍRIAM P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica – desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUSA, R. P; MOITA, F. M. C. S. C; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**. 5ª ed. São Paulo: Editora Érica Ltda, 2004.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor aluno em tempos de globalização**. 20ª. ed. São Paulo: Gente, 1998.

VIEIRA, M. M. Educação e Novas Tecnologias: o papel do professor nesse cenário de inovações Educação e novas tecnologias. **Revista Espaço Acadêmico** v.11, n. 129, p. 95- 102, 2012. Disponível em:<<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14359/8641>> Acesso em: 11 de set. 2017.

## OS LIVROS DIDÁTICOS E O USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Sara Giordani<sup>240</sup>  
Mariane Grando Ferreira<sup>241</sup>  
Dulce Maria Strieder<sup>242</sup>

**Resumo:** As discussões e reflexões sobre a tecnologia têm sido mais evidenciadas no século XXI, devido ao seu rápido avanço, especialmente nos últimos anos. No meio educacional, há diversas pesquisas a respeito da inserção e utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas salas de aula, seus problemas, benefícios e desafios. A título de exemplo, citam-se alguns trabalhos da última década: Moran (2007), Leite e Ribeiro (2008) e Bévort e Belloni (2009). Neste cenário de novas exigências, há também a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores para a atuação nas escolas, presente nas pesquisas como as de Cantini et al (2006), Siqueira (2013) e Dvorak e Araujo (2016). Assim, novas metodologias são discutidas, considerando a rápida inovação dos meios tecnológicos, sendo necessária a revisão de práticas consideradas tradicionais, já que no contexto atual as novas gerações presentes nas instituições escolares convivem o tempo todo com a tecnologia. Entretanto, mesmo com a progressiva inclusão e inserção das mídias nos bancos escolares, o livro didático ainda é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores para ministrar suas aulas. Muitas vezes, o professor se embasa apenas neste recurso e realiza unicamente as atividades sugeridas no livro didático. Para além da análise dos efeitos dessa prática, esta pesquisa, de cunho qualitativo, propôs-se a investigar as atividades dos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental, anos iniciais. Foram analisados os livros de uma coleção didática da disciplina de Ciências, escolhida por ser a adotada pela rede municipal de ensino da cidade de Cascavel/PR, seleção esta efetivada através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2016. O olhar da pesquisa foi voltado para investigar se as atividades incentivam o uso das tecnologias e se trazem sugestões para atividades com meios tecnológicos. Percebeu-se que há sim o estímulo para o uso das tecnologias, como atividades voltadas para a investigação de determinados temas na Internet. Evidenciou-se, porém, que poderia haver sugestões de outros recursos para a realização de atividades, como os softwares livres e simuladores.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Programa Nacional do Livro Didático; Ensino Fundamental.

### Introdução

---

<sup>240</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Acadêmica do mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: s-sarag@hotmail.com (apresentadora do trabalho)

<sup>241</sup> Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: marianegrando@hotmail.com (apresentadora do trabalho)

<sup>242</sup> Doutora em Educação. Docente de Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática/CCET/UNIOESTE; e-mail: dulce.strieder@unioeste.br

Indubitavelmente com a criação de tecnologias como o rádio, telefone, televisão, entre outros, a comunicação no mundo avançou e o ser humano, por consequência, passou a depender desses recursos. Com a chegada da internet, e também dos *smarthfones*, essa dependência ficou ainda maior.

Neste panorama, considerando as transformações sociais, históricas, políticas e econômicas envolvidas nesse processo, pode-se afirmar que as relações entre as pessoas também mudaram, e por consequência, a relação ensino-aprendizagem também (SIQUEIRA, 2013). A autora considera a perspectiva de que não são apenas as TICs em si as responsáveis por esta mudança, mas também a mudança de valores e atitudes ocasionadas pelo seu uso na sociedade.

Mediante essas mudanças, Pozo (2004) afirma que essas tecnologias possibilitam novas formas de socialização do conhecimento, mas que tornam necessárias novas maneiras de alfabetização, sendo alguns exemplos delas: literária, científica, informática, etc. Nesse cenário, ao pensar na inserção dessas tecnologias em sala de aula, pode-se afirmar que os resultados podem ser positivos ou negativos, conforme a maneira em que elas forem utilizadas. Para Ponte (2010), alcança-se um resultado positivo no uso das tecnologias quando o professor tem um bom domínio sobre as tecnologias e em como as utiliza na prática pedagógica, e isso ocorrerá quando ele tiver uma boa formação no tocante ao tema. São fatores também consideráveis a boa estrutura física da instituição escolar que permita o professor a realizar um trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, e que ocorram investimentos em programas de capacitação para os docentes.

Na discussão sobre o uso de tecnologias em sala de aula, em que as metodologias são debatidas, o livro didático carece de análises sobre o tema. Isso porque, ele é um dos recursos que os professores mais utilizam e seguem em suas aulas. Nessa perspectiva, é de suma importância que esse recurso didático seja examinado, com o objetivo de verificar se o uso das novas mídias é incentivado.

Assim, este trabalho parte da intenção de fazer uma breve análise nos livros didáticos de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes à coleção *Ligados.Com* da editora Saraiva. Justifica-se a análise desta coleção por ser a escolhida, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para utilização nas escolas do município de Cascavel, para o triênio 2016/2018. O olhar esteve voltado

na verificação da existência ou não de atividades que estimulassem o uso das TICs em sala de aula, considerando o amplo uso dos livros didáticos pelos professores.

## **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a educação**

Com o avanço tecnológico crescente nas últimas décadas, o meio educacional teve a oportunidade de se modernizar também. Como exemplo, cita-se a inserção de computadores nas salas de aula, internet, multimídias, e da aplicação de atividades pedagógicas por meio destes. Nos últimos anos pode-se verificar que as novas gerações crescem em uma sociedade midiaticizada, convivendo com a tecnologia diariamente. Ao serem inseridos no ambiente escolar, os alunos na maioria dos casos se deparam com o ensino tradicional, quadro e giz, caderno e lápis, e o livro didático.

Neste viés, tem aumentado a discussão no meio educacional sobre as metodologias, formação e atuação de professores para uma melhor integração da tecnologia nas aulas. Essas discussões, presentes em pesquisas acadêmicas, a exemplo da pesquisa de Siqueira (2013), sugerem a maior utilização de recursos tecnológicos na formação de professores. A autora defende a existência de três grupos de dispositivos educacionais, são eles: “[...] os dispositivos estruturados em forma de curso, os dispositivos organizados no formato de um acervo digital, e aqueles que permitem o indivíduo vivenciar experiências virtuais” (SIQUEIRA, 2013, p. 209). Essas modalidades, respectivamente, podem estar presentes na formação do professor nos módulos de Educação a Distância (EaD), repositórios digitais e bibliotecas virtuais e por último um ambiente virtual de aprendizagem, em que as TICs são utilizadas nas aulas presenciais da formação.

Cantini et al (2006) defendem também a formação do professor para o uso das tecnologias nas aulas, e abordam também as iniciativas governamentais de incentivo por meio de programas, como PROINFO e Paraná Digita<sup>243</sup>. Os autores, no entanto, afirmam que não basta apenas o investimento em políticas públicas de inclusão digital, porquanto “[...] a sua dimensão nas escolas está muito aquém do que se anuncia e deseja” (CANTINI *et al*, 2006, 877). Dvorak e Araújo (2016)

---

<sup>243</sup> Respectivamente: Programa Nacional de Informática na Educação, criado pelo Governo Federal em 1997 com o objetivo de repassar computadores às escolas, PPD tem como objetivo repassar computadores às escolas estaduais do Paraná, com o uso de Softwares Livres.

também defendem que a análise das metodologias é necessária, considerando “[...] que novas gerações com diferentes percepções da educação passam a fazer parte de sua estrutura instrucional” (p. 341). Nessa perspectiva, é importante compreender e analisar como o livro didático considera e incentiva as novas tecnologias, pois ele é um dos recursos mais utilizados nas aulas.

### **O livro didático**

O livro didático (LD) está inserido no cotidiano escolar como complemento didático pedagógico, servindo de instrumento de apoio ao corpo docente para a abordagem das aulas, bem como utilização por parte dos alunos. Frison et al (2000) abordam que o livro didático pode ser talvez a única esfera de material impresso no ambiente escolar público, além disso, este se torna um instrumento necessário para o discente e o professor na atuação da aprendizagem. Os autores ainda complementam que

[...] ele é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que produz valores da sociedade em relação a sua visão de ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento” (p.5).

O LD, entretanto, em muitos casos é o único recurso utilizado, “[...] quando infelizmente, não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes” (HAAG; FREITAS, 2008, p. 1). Nesse sentido, as autoras justificam as análises realizadas a respeito deste recurso, pois muitas vezes será com apenas o livro didático que a criança entrará em contato.

Neste panorama, existe uma dualidade no âmbito escolar em muitos casos, há professores que somente acham importante a utilização do livro didático e nada a mais. Outros que já se apropriam do LD, mas defendem o uso de outros recursos pedagógicos, para melhor aprendizagem dos alunos. No entanto, estamos socializados em uma comunidade totalmente englobada pela tecnologia e que a mesma utiliza desta para comunicação, pesquisa, dentre outros. Voltando o olhar para o espaço escolar e verificando esta inserção no mundo digital, seria de total

importância a inserção dos meios tecnológicos de forma efetiva na intenção de potencializar a aprendizagem.

Neste contexto, são necessárias mudanças no modelo tradicional de ensino que muitos professores utilizam em sala de aula, e que torna-se recorrente ainda mais com a utilização do Livro Didático em atividades mecânicas. Assim, Libâneo (2013) expõe que o livro didático é fundamental, mas esboça que

Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma com meio de desenvolvimento intelectual ,quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências ,quando por intermédio deles aprendem a pensar com sua própria cabeça. (p.83)

Mediante isto, devem ser valorizadas as realidades em que os alunos estão inseridos, por exemplo, o meio digital presente em seu cotidiano. Neste prisma, o livro didático pode sugerir dentro de sua metodologia um viés de atividades incluindo a tecnologia? Já que a atratividade é um dos elementos que se espera dele, além de uma visão panorâmica das realidades e propostas de atividades que sejam interessantes à aprendizagem.

Nessa perspectiva, neste trabalho é analisada a coleção de livros intitulada *Ligados.com*, da Editora Saraiva, para verificar os encaminhamentos sugeridos e se estes trazem propostas que incluam meios digitais para realização de atividades, sejam estas dentro ou fora do ambiente escolar. Foi escolhida a disciplina de Ciências, pois para Vasconcelos (2003, p.93) “estimulando a análise, o teste de hipóteses e a formulação de conclusões”.

### **Coleção *Ligados.com***

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como um dos objetivos escolher quais coleções de LD estão aptas a irem às escolas. Via PNLD, as escolas dos municípios têm a oportunidade de escolher, dentre as selecionadas, quais coleções estão mais adequadas para o contexto de cada disciplina dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso de Cascavel, oeste do Paraná, para a disciplina de Ciências foi escolhida a coleção *Ligados.com*, da editora Saraiva. A coleção é composta por 4 livros, e como características, pode-se citar as letras grandes,

figuras que abordam os temas trabalhados, recursos visuais e uma ampla variedade de atividades práticas.

Para a presente pesquisa foi realizada a análise dos livros de Ciências do segundo, terceiro, quarto e quintos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida coleção. No livro do segundo ano, na página 33, encontra-se uma atividade questionando se o aluno conhece o gambá, e em seguida solicita uma pesquisa em livros e na Internet sobre onde vive, do que se alimenta e como nascem os filhotes. Posteriormente pede para compartilhar com os colegas e fazerem uma ficha do animal para exporem no mural ou blog da classe. Neste âmbito, percebe-se um incentivo para utilização de um blog. Na página 36, há um texto retirado de um site de notícias sobre comércio ilegal de animais silvestres, entretanto não há nenhuma atividade solicitando algum tipo de utilização de mídias.

Já em relação ao livro do terceiro ano, na página 39 se encontra uma atividade para explicar as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento da borboleta, onde há a sugestão: “se for preciso, pesquise o assunto na Internet”. Mais adiante, na página 53, os alunos devem pesquisar na Internet como as pessoas conservavam os alimentos antes da invenção da geladeira e como funciona a conservação dos alimentos nas embalagens a vácuo.

Na página 95, a atividade é a respeito da importância da água para o ser humano, e os alunos devem pesquisar em livros, revistas de divulgação científica e na Internet. As perguntas são a respeito da quantidade de água que existe no nosso corpo, quanto de água perdemos por dia, como isso acontece e quais as funções da água no corpo humano. Por fim, a atividade solicita que os alunos apresentem oralmente para a turma os resultados. Na página 195, pede para que os alunos identifiquem as estrelas na bandeira do Brasil, solicitando que figura elas formam e qual o nome da constelação (o livro aponta para as estrelas que formam uma cruz, sendo a constelação Cruzeiro do Sul). O livro também formula uma pergunta para que os alunos pesquisem em livros ou na Internet sobre como essa constelação auxiliava os povos antigos a se localizarem.

O livro do quarto ano segue também no mesmo estilo dos anteriores, iniciando a primeira atividade relacionada às tecnologias da informação e comunicação na página 27 com uma atividade que sugere que os alunos pesquisem em livros ou na Internet sobre a utilidade dos clones vegetais, que registrem os resultados e exponham para a classe. Na página 165, em que o conteúdo

trabalhado é a Caatinga, a atividade requisita para os alunos pesquisarem em livros e na Internet sobre o clima semiárido e a importância do rio São Francisco e Parnaíba. Com as informações que obtiverem, a atividade é finalizada com a escrita de um texto sobre a importância da preservação desses rios para a população da região. Por fim, na página 171 a atividade é para pesquisar sobre os manguezais: onde se localizam, quais as principais características, quais as plantas e animais típicos, qual a importância para o ser humano e demais seres vivos e que ações estão sendo feitas para preservar os manguezais.

Por último, no livro do quinto ano, na página 27, há um texto que fala sobre a mudança na leitura de livros, abordando o fato de que recentemente os livros podem ser lidos no computador, celular e tablets, por exemplo. A atividade pede para que seja feita uma entrevista com pessoas com idade superior a 35 anos, a respeito dessa mudança, se elas preferem a leitura por meio digital ou impresso e pede um texto para o aluno dissertar sobre qual dos dois modos ele prefere. Essa atividade, abre espaço para realizar discussões sobre as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas em decorrência do avanço tecnológico.

Na página 31, em que o conteúdo estudado é o corpo humano, cita-se Leonardo da Vinci e suas obras e pesquisas, solicitando que os alunos pesquisem em livros enciclopédias (pela primeira vez nos quatro livros é citada enciclopédia) e internet sobre a vida dele, afirmando que “foi um dos cientistas que se dedicaram a compreender como o corpo funciona”. Na página 129, em que o conteúdo era sobre educação ambiental, o aluno deverá escolher um dos seguintes temas: 1) soluções para o problema do lixo, 2) defesa dos animais, 3) combate ao desmatamento e 4) preservação da água, do solo e do ar. Depois, deverá pesquisar em livros, jornais e internet sobre o tema e elaborar cartazes com sugestões de como as pessoas podem ajudar a colocar em prática ações de preservação.

Na página 139, em que o tema trabalhado é a mudança das posições dos continentes da Terra, a atividade solicita a pesquisa em jornais, livros e Internet sobre evidências que comprovam que os continentes já estiveram unidos. Por último, na página 161, em que o sistema genital é trabalhado, os alunos devem responder as perguntas sobre os hormônios sexuais femininos e masculinos a partir de pesquisas em livros e internet.

Percebe-se nesta breve análise que existem nos livros didáticos investigados, várias atividades que solicitam a pesquisa em Internet, com os termos ‘pesquise em



livros E Internet', 'pesquise em livros OU Internet', e também 'se for preciso, pesquise na Internet'. Por mais que haja essa solicitação, verificamos que os livros pouco direcionam ou incentivam o uso das mídias em sala de aula, pois inclusive essas atividades são geralmente apontadas para as crianças realizarem em casa, como tarefa, sem uma interação/orientação próxima do professor acerca do uso das TICs.

### **Considerações finais**

Frente ao panorama encontrado, o caminho a ser percorrido para a inserção das TICs na educação formal é longo. As ações em torno destas indicadas nos livros didáticos analisados são superficiais, desconsiderando diferentes modalidades de atividades viáveis, a exemplo do uso de softwares livres, simuladores, e outros aplicativos que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, também se deve considerar as distintas realidades de infraestrutura e acesso às TICs nas escolas do país, sendo tal acesso restrito em muitos lugares, o que pode ser uma justificativa para a carência de sugestões e atividades presentes nos livros.

A formação docente para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem a partir do uso das TICs junto aos alunos também é um elemento a ser analisado. Neste sentido, apontamos como possibilidade de trabalhos futuros, a investigação, no modelo estado da arte, sobre o perfil de tal formação em diferentes regiões do país.

### **Referências**

BELLONI, M. L.; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e prespectivas. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 30, p. 1081-1102, 2009.

CANTINI, M. C.; BORTOLOZZO, A. R. S. FARIA, D. da S. F.; VILAR, F. B.; BASZTABIN, R.; MATOS, E. O desafio do professor frente as novas tecnologias. In: VI EDUCERE - congresso nacional de educação da pucpr. Praxis, 2006, Curitiba/PR. **Anais, do VI EDUCERE** - congresso nacional de educação da pucpr ? praxis. Curitiba/PR: Champagnat, 2006. v. 01. p. 876-893.

DVORAK, P. E.; ARAUJO, I. C. Formação docente e novas tecnologias: repensando a teoria e a prática. **Intersaberes (Facinter)**, v. 11, p. 338-345, 2016.

FRISON, M. D.; VIANNA, J. ; CHAVES, J. M. ; BERNARDI, F. N. Livro Didático como Instrumento de Apoio para Construção de Propostas de Ensino de Ciências Naturais. In: VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis - SC. **Anais do ... Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009.

HAAG, M. ; FREITAS, N. K. . O Livro Didático ao longo do tempo: A Forma do Conteúdo. **DAPesquisa**, v. 03, p. Artigo 26, 2008.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación** , v. 24, p. 63-90, 2010.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio, Revista Pedagógica**, v. 8, 31 p. 34-37, 2004.

SIQUEIRA, J. C.. O uso das TICs na formação de professores. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 19, p. 203-215, 2013.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental - proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência e Educação (UNESP)**, Bauru - SP, v. 9, n.1, p. 93-104, 2003.

## **O PDDE INTERATIVO COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA DE AUXÍLIO À GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DE APLICADO À EDUCAÇÃO<sup>244</sup>**

Raquel Angela Speck - Orientadora<sup>245</sup>

Jéssica Francisca Alberto Magalhães<sup>246</sup>

Josiane Patrícia Rodrigues dos Santos Soares<sup>247</sup>

O presente artigo analisa o PDDE Interativo como uma ferramenta tecnológica de planejamento e de organização da gestão escolar, inspirado em modelos gerenciais de administração e originado no contexto de reforma administrativa do Estado brasileiro. Com a característica de ser auto instrutivo e interativo, este sistema é apresentado como uma ferramenta de planejamento estratégico que permitir às

---

<sup>244</sup> Este artigo foi elaborado dentro do contexto do projeto de Iniciação Científica “O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como mecanismo de regulação da política de gestão escolar no Brasil” (Banpesq 2014024101), em desenvolvimento na Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina, sob coordenação da professora Raquel Angela Speck.

<sup>245</sup> Professora da Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina. Email: raquel.speck@ufpr.br.

<sup>246</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina. Integrante do projeto de Iniciação Científica “O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como mecanismo de regulação da política de gestão escolar no Brasil”. Email: je.francisca@ufpr.br.

<sup>247</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura da Computação, da Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina. Integrante bolsista (Fundação Araucária) do projeto de Iniciação Científica “O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como mecanismo de regulação da política de gestão escolar no Brasil”. Email: josiane.patricia@ufpr.br.

escolas melhorar os seus resultados. É por meio das informações fornecidas pelos gestores das escolas que o PDDE Interativo monitora e disponibiliza assessoria técnica ou recursos financeiros, associados a diferentes projetos nos quais estas escolas poderão ser incluídas. Neste sentido, investigou-se em que medida este programa do Ministério da Educação tem o potencial de alcançar o objetivo de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho, conforme definido oficialmente em seus documentos orientadores. Tal análise foi realizada a partir da interpretação dos manuais do programa e da literatura acadêmica sobre organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, bem como sob a ótica daqueles que vivenciam a sua aplicação prática e sua utilização no ambiente educacional. A partir da pesquisa de campo foi possível identificar a percepção de professores, pedagogos e direção escolar a respeito das contribuições e dos limites da utilização deste recurso tecnológico. Em uma realidade social contemporânea altamente tecnológica, espera-se contribuir para a compreensão de mais esta ferramenta digital no contexto educacional, refletindo a respeito de sua proposta e a sua viabilidade prática. Ao mesmo tempo, busca-se contribuir com reflexões a respeito da tendência observada no contexto da gestão escolar, pela racionalidade administrativa e responsabilização dos sujeitos escolares e as implicações dessa tendência para a escola e seus profissionais.

**Palavras chave:** PDDE Interativo, Gestão Escolar, Tecnologia Educacional, participação.

**Eixo para submissão:** 8 - Novas mídias e educação

**De PDE Escola à PDDE Interativo, dos formulários em papel à tela do computador**

Mais usualmente referenciado como PDDE Interativo, o Plano de Desenvolvimento da Escola é o programa do Ministério da Educação (MEC) para a gestão escolar, com abrangência nacional, estendido à toda rede pública de ensino básico. Trata-se de um sistema de informações, com plataforma online no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), e que reúne todos os dados inseridos pelas escolas, no que tange à aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos.

Originado no PDE Escola, o programa é definido como uma ferramenta de planejamento estratégico criado para ser utilizado pelas escolas e que pretende aumentar a eficiência e a eficácia dos processos de gestão (BRASIL, 2006). Dele participavam, inicialmente, apenas as escolas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>248</sup>, que, por este motivo, eram

---

<sup>248</sup> Informações contidas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o IDEB é um indicador calculado a partir de dados sobre a aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e também a partir das médias de desempenho nas avaliações deste instituto, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e também da Prova Brasil, por meio de avaliações em larga escala. Este índice foi

consideradas prioritárias pelo MEC. Estas escolas preenchem quadros e tabelas com seus dados e informações, contabilizando manualmente os pontos que cada resposta gerava, numa escala que obedecia a seguinte proporção: 1 ponto = Nunca ou Muito fraca, 2 pontos = Raramente ou Fraca, 3 pontos = Às vezes ou Regular, 4 pontos = Na maioria das vezes ou Bom e 5 pontos = Sempre ou Muito bom (BRASIL, 2006, p.75).

A partir de 2012 o MEC lançou o PDDE Interativo, o definindo como uma ferramenta do PDE Escola, passando a disponibilizá-lo para todas as escolas públicas do país, inclusive as que não eram consideradas prioritárias. Atualmente vários projetos estão consubstanciados nesta plataforma, como “Atleta na Escola”, “Proemi (Programa Ensino Médio Inovador”, “Mais Educação”, dentre outros. Mais recentemente também foi inserido na mesma plataforma o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por onde as escolas fazem a escolha do livro didático. Pelo PDDE Interativo as escolas podem receber recursos financeiros, decorrentes de projetos disponibilizados pela plataforma do sistema.

Este sistema, por sua vez, bastante complexo e abrangente, e foi organizado de modo a coletar informações variadas das escolas, a partir de seis dimensões estratégicas. São elas: 1) Indicadores e taxas; 2) Distorção e aproveitamento; 3) Ensino e aprendizagem; 4) Gestão; 5) Comunidade escolar; 6) Infraestrutura (BRASIL. MEC, 2013).

A partir destas seis dimensões, a escola responde à grande quantidade de perguntas com as alternativas: “sempre”, “na maioria das vezes”, “às vezes” e “nunca” e fornece todo tipo de informação sobre a sua gestão. A organização das questões (por eixos) bem como as opções de resposta seguem a mesma lógica e estruturação do PDE Escola, porém no PDDE Interativo todo o processo se realiza virtualmente. Existem dados que são “importados” de outras bases do governo, como por exemplo os resultados do SAEB<sup>249</sup> e Prova Brasil<sup>250</sup>. Na etapa final, o

---

criado pelo Inep em 2007, e seus resultados são expressos em uma escala de zero a dez, sintetizando o desempenho de estudantes em duas áreas do conhecimento: língua portuguesa e matemática.

<sup>249</sup> Segundo o INEP, o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica consiste em um instrumento de avaliação de âmbito nacional, que tem como objetivo a obtenção de informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal. Tal instrumento é executado por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

<sup>250</sup> A Prova Brasil é uma das avaliações integrantes do SAEB. De acordo com informações do Portal do Inep, trata-se de uma avaliação censitária que envolve os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Seu objetivo é o de avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Os resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo.

próprio é gerado, automaticamente, um diagnóstico sobre a escola, apontando os pontos a melhorar. Ao mesmo passo, apresenta programa e projetos para a escola participar, segundo a necessidade apresentada a partir deste mesmo diagnóstico<sup>251</sup>. Destaque-se que estes programas ou projetos não são escolhidos pela escola, mas indicados pelo próprio sistema a partir da leitura dos dados recebidos. Para alguns casos estão previstas para as escolas orientações de ordem técnica, porém há situações em que são disponibilizadas verbas para o desenvolvimento das atividades correlatas aos projetos.

### **O planejamento e a organização da gestão escolar informatizados**

Nos dias de hoje em que a tecnologia encontra-se presente em todo o mundo e em todos os lugares. A cada dia que se passa ficamos mais presos a ela, nos obrigando a adaptar e aprender a utilizá-la, tanto no trabalho como em nossa rotina pessoal.

As escolas brasileiras estão começando esta adaptação aos poucos devido aos escassos recursos e também um pouco de relutância quanto este e outros novos métodos de gestão e ensino. Com o enraizamento dos métodos tradicionais em nossa gestão escolar, observa-se que ainda é difícil o processo de aceitação do novo e das possibilidades que um programa de computador pode oferecer no âmbito da organização administrativa e pedagógica.

Entretanto, a cada dia que se passa fica mais evidente a necessidade de adaptação das escolas e suas formas de organização, visto que a informação circula de modo cada vez mais rápido e que a comunicação com as esferas que se interligam a ela pode ser muito mais rápida e eficiente, viabilizando um trabalho mais eficaz e integrado.

Buscando facilitar e otimizar o trabalho dos gestores escolares, no que se refere a trabalho realizado e ao conhecimento de sua própria realidade, é lançado o PDDE Interativo a partir do ano de 2012, onde se introduz os dados da escola e

---

Neste instrumento são solicitadas informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Professores de Língua Portuguesa e Matemática bem como os diretores das escolas, também respondem a questionários relativos à formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Ainda, são levantadas condições de infraestrutura da escola, segurança e recursos pedagógicos disponíveis.

<sup>251</sup> Entre eles pode-se destacar: Programa Novo Mais Educação, PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola, Atleta na Escola - Programa de Formação Esportiva Escolar, "Formação Continuada para Professores e Ensino Médio Inovador.

onde também o governo tem acesso fácil e pode avaliar qual seria os melhores programas para se introduzir em cada escola, partindo do pressuposto de que cada uma apresenta necessidades próprias.

O PDDE Interativo, por ser uma plataforma online e integrada com outras bases de dados, tem o potencial de facilitar o acesso às informações, assim como também fornecer, em tempo real, o raio-x da instituição para as esferas superiores como secretarias municipais e estaduais de educação, e o MEC.

### **PDDE Interativo com ferramenta na gestão escolar**

O PDDE Interativo tem o potencial de aumentar a comunicação entre a escola e as secretarias, com o objetivo de fornecer dados para a gestão escolar melhorar sua ação. Tal sistema é bastante complexo, e coleta informações variadas a partir de seis dimensões. São elas: 1) Indicadores e taxas (onde há questões sobre o IDEB, taxas de rendimento, Prova Brasil); 2) Distorção e aproveitamento (onde a escola deve responder a respeito das matrículas, distorção idade-série, aproveitamento escolar); 3) Ensino e aprendizagem (com questões sobre o planejamento pedagógico e o tempo de aprendizagem dos estudantes); 4) Gestão (onde são solicitados dados sobre o trabalho da direção, os processos administrativos e as finanças); 5) Comunidade escolar (com questões referentes aos estudantes, docentes, demais profissionais, pais, comunidade escolar e conselho escolar); 6) Infraestrutura (onde as questões se referem às instalações e aos equipamentos existentes na escola (BRASIL. MEC, 2013).

A quantidade de informações que as escolas fornecem serve como um raio-x da escola, o que apresenta uma vantagem e uma desvantagem. A vantagem é que o programa possibilita reunir boa parte da informação um só lugar, facilitando o acesso pelos que dela necessitam e facilitando a comunicação entre as instâncias (escolas, secretarias e MEC). A desvantagem é que o acesso acaba se tornando restrito (na escola, por exemplo, apenas a direção tem a senha), de forma que os demais sujeitos escolares (pais, professores, alunos e comunidade) ficam desprovidos destas informações quando a direção não tem a preocupação em compartilhar o processo de construção e os diagnósticos do programa. Embora muito já se tenha debatido a respeito de temas como gestão compartilhada e gestão democrática e

participativa, ainda é possível verificar que em muitos casos esse trabalho de planejamento é hierarquizado, não contando com o envolvimento de todo o coletivo escolar. O próprio PDDE Interativo traz em si a proposta de ser participativo e de envolver todos os sujeitos escolares, mas como destacaremos a seguir, esta não é a realidade comum.

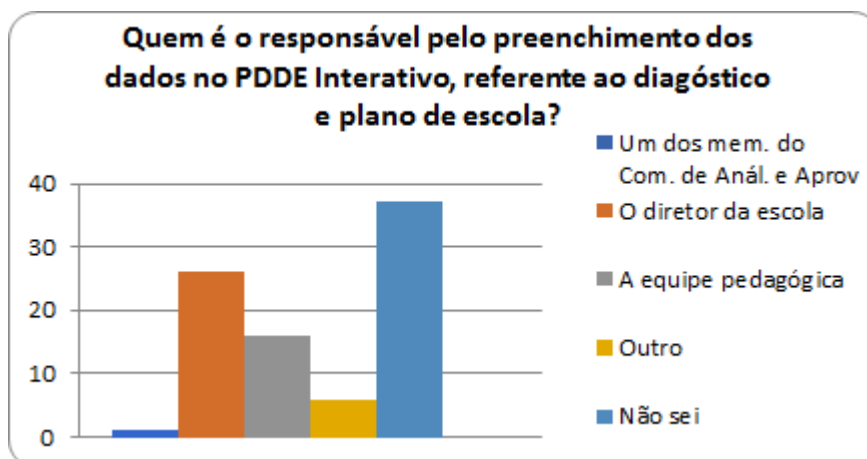
### **Possibilidades e limites do PDDE Interativo como ferramenta na gestão escolar**

Com o objetivo de levantar informações a respeito do PDDE Interativo, segundo aqueles o utilizam na gestão escolar, foi elaborado um questionário e aplicado em colégios de Marechal Cândido Rondon. Responderam ao questionário diretores, pedagogos e professores. Dentre os resultados obtidos, observa-se que, embora os entrevistados consideram que o programa permite à escola comunicar-se melhor com os órgãos parceiros (secretarias municipal e estadual de educação e Ministério da Educação), por outro lado avaliam que o mesmo apresenta algumas desvantagens, como as que descrevemos a seguir.

#### **Centralização do acesso e da alimentação do sistema**

A responsabilidade por alimentar o sistema é de uma pessoa só (geralmente o diretor da escola ou alguém que seja por ele indicado), fato que impede a possibilidade de participação dos demais sujeitos escolares. A grande maioria dos respondentes, inclusive, não sabe quem é o responsável pelo preenchimento dos dados no programa, conforme indica o gráfico 1.

Gráfico 1



### Ausência de relação entre o diagnóstico gerado pelo programa e o planejamento escolar

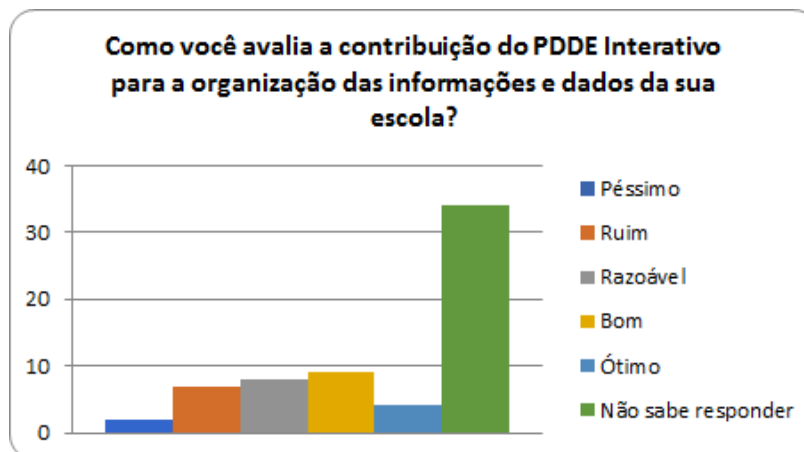
Os dados gerados via PDDE Interativo não são considerados no planejamento escolar, visto que a maioria afirma não os utilizar, conforme gráfico 2. Ademais, também não se verifica a percepção, pelos sujeitos escolares, sobre as contribuições do programa para a organização da escola, conforme gráfico 3.

Gráfico 2



Gráfico 3

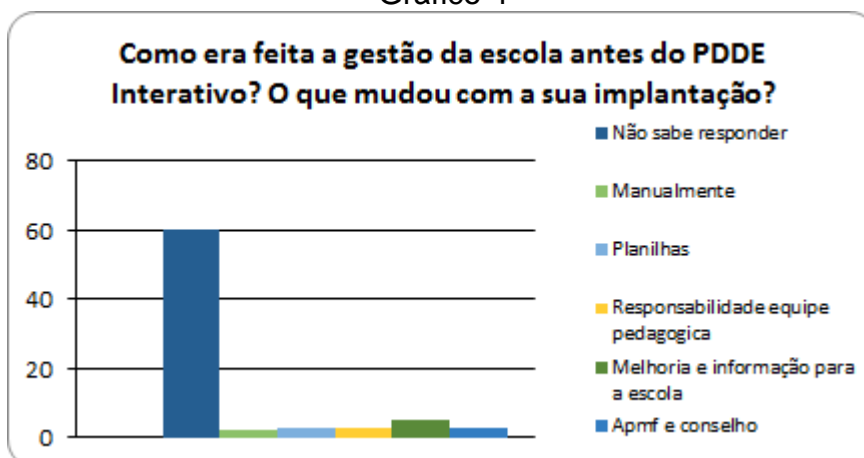




### Desconhecimento a respeito dos aspectos trazidos pelo PDDE Interativo em relação há como era feito o planejamento

A maioria dos que responderam ao questionário desconhecem como era feita a gestão antes do PDDE, e o que mudou com a sua implantação, conforme gráfico 4.

Gráfico 4



### Desconhecimento sobre a gestão dos recursos financeiros

Os entrevistados desconhecem se a gestão dos recursos financeiros foi melhorada com o PDDE e se o aporte financeiro foi ampliado, conforme gráfico 5 e 6.

Gráfico 5

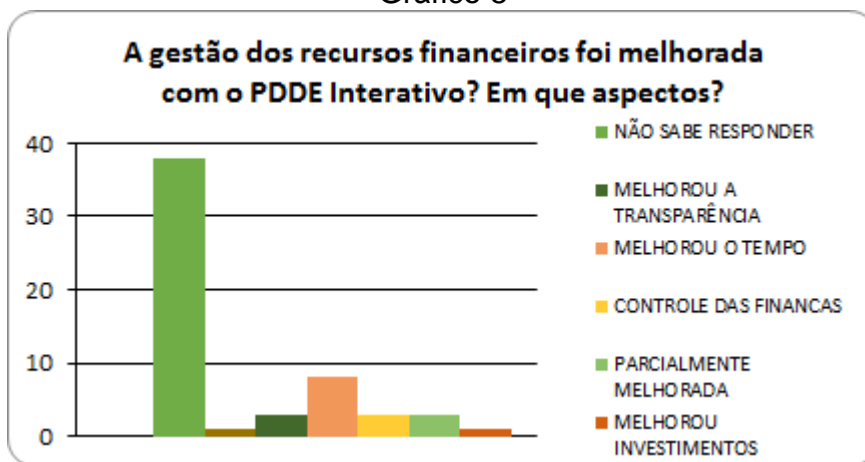
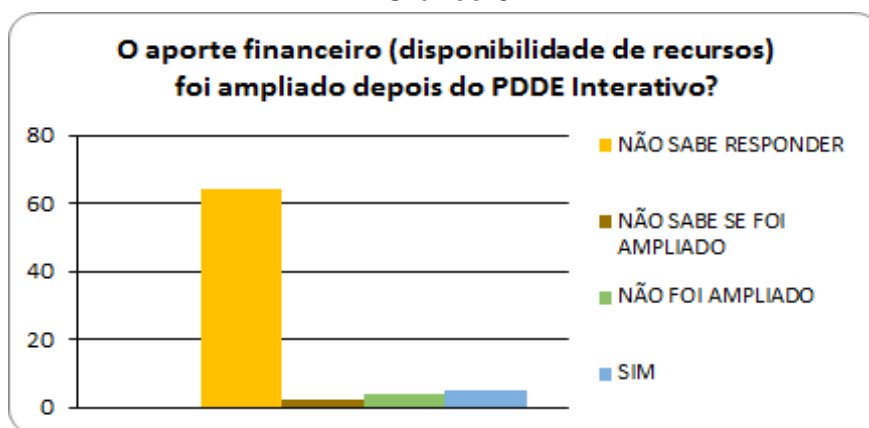


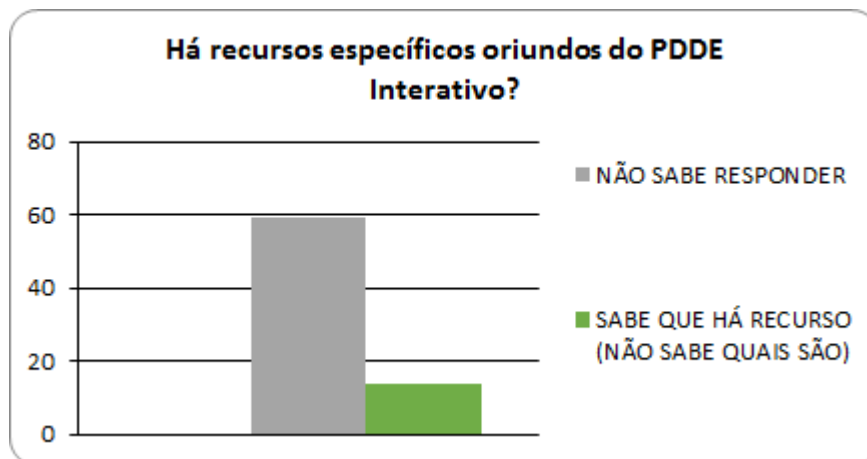
Gráfico 6



### Desconhecimento sobre onde e como são aplicados os recursos

Quanto à aplicação dos recursos oriundos do PDDE os entrevistados afirmam que não sabem quais são, conforme gráfico 7.

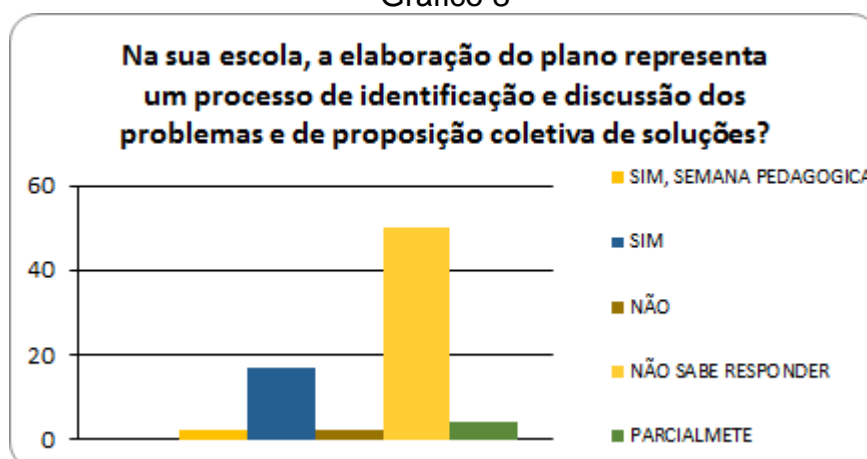
Gráfico 7



**A maioria dos respondentes não têm conhecimento sobre como (e se) o programa ajuda a escola a identificar sua realidade**

Poucos dos entrevistados sabem dizer se o PDDE Interativo contribui para o levantamento do perfil e do funcionamento da Escola (número de salas, professores, pessoal administrativo, número de turmas, turnos de funcionamento, número de alunos, indicadores de desempenho por turma, turno e disciplina, autonomia, relações da escola com a comunidade e com a Secretaria de Educação, principais projetos em andamento, fontes de recursos etc), conforme gráfico 8.

Gráfico 8



Mediante as respostas do questionário, percebe-se que os sujeitos escolares, evidenciam que o PDDE Interativo tem pontos positivos, embora nem sempre consigam evidenciar quais são eles. O diagnóstico elaborado possibilita o planejamento de ações para auxiliar na solução de problemas existentes e

específicos de determinada escola, mas em contrapartida a orientação adotada pelo programa não contribuir para a participação da comunidade escolar no planejamento da escola, pois o programa é alimentado por um único usuário, que alimenta o sistema inserindo os dados e as informações. O próprio manual evidencia que os momentos coletivos e presenciais não serão necessários, e que o “usuário” será estimulado a refletir sobre os temas abordados.

O sistema tem a característica de ser auto instrutivo e interativo. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados (BRASIL, 2014, p. 4).

Embora proponha como metodologia o planejamento participativo, fica evidente que o uso do sistema PDDE como ferramenta, é de uso restrito na escola, isto porque mesmo denominado “interativo”, ou seja, online, basta que sejam informados dados e números em um sistema único, padronizado, o que pode ser feito por apenas uma pessoa sem a participação dos demais, o que seria o mais apropriado.

### **A gestão escolar como construção coletiva**

A democratização da gestão escolar e a maior participação de seu coletivo têm sido debatido amplamente nos últimos anos, em especial após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que institui, em seu artigo 14, o seguinte:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ao estabelecer o princípio da gestão democrática, a LDB assegura também a proporcionalidade da participação dos profissionais que compõem a escola, de forma a que todos o coletivo possa ter voz e vez. Este é um fato importante, que deve ser observado pelo diretor/gestor da escola, para que se empenhe em viabilizar

tal participação. Como destacado anteriormente, embora o PDDE Interativo proponha a gestão democrática e participativa, a sua forma online e unidirecional (usuário-sistema) tem sido efetivada sem prévia discussão e elaboração coletiva, prejudicando a construção da gestão conforme prevista na LDB.

Os gráficos apresentados informam o desconhecimento do programa e também o desconhecimento da própria realidade da escola. Para este fato, vale destacar que é no cerne de uma gestão democrática que os sujeitos escolares poderão ter a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, visto que é nela que se buscará romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. A gestão democrática é o mecanismo que busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos próprios educadores (VEIGA, 1997). Na mesma direção Paro (2006), também nos alerta para o fato de que uma gestão democrática implica, requer a participação efetiva não somente da equipe diretiva, mas dos professores, funcionários, pais, e de toda a comunidade escolar (PARO, 2006). Mesma perspectiva é adotada por Marques (2006), ao considerar todo educador como um dirigente e responsável pela gestão.

É necessário a internalização desta concepção de gestão pelas escolas e seus gestores, para que apenas deixe de ser um dispositivo legal ou uma concepção sem sua respectiva prática. Neste sentido, ao passo em que são criados e disponibilizados programas que visem auxiliar a escola a melhor realizar o seu trabalho, é preciso, paralelamente, reforçar constantemente a importância em que o processo seja orientado de maneira democrática, participativa e que assegure de fato o envolvimento e a representatividade de todos os segmentos da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-fundescola/.../3536-pdeescola/download>. Acesso em 04 set 2017.

BRASIL. MEC. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Coordenação Geral de Gestão Escolar/DAGE/SEB, 2014. Disponível em

<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>. Acesso em 06 ago 2014.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. 5.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

## **A IMPLANTAÇÃO DO REGISTRO DE CLASSE ONLINE (RCO) EM UM COLÉGIO ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU: LIMITES E POSSIBILIDADES.**

Danielle Severo Scherer<sup>1</sup>  
Luciane Cristina Silva<sup>2</sup>  
Tamara Cardoso André<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo versa sobre a implantação do Registro de Classe Online (RCO), em um Colégio Estadual, em Foz do Iguaçu. Trata-se de um sistema informatizado que permite aos professores realizarem os registros de frequência, conteúdos e avaliações de forma online substituindo o tradicional Livro de Registro de Classe impresso. Esse sistema foi desenvolvido a partir de 2012 por uma comissão formada pelos departamentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED e CELEPAR. Em 2013 foi implantado em 16 escolas piloto no Paraná e em 2016 iniciou a implantação gradativa neste município. Aponta os benefícios e a otimização que o ambiente virtual disponibiliza neste sistema de Registro de Classe. Suas funções facilitam o acesso aos dados sobre a vida escolar dos estudantes aos demais dados referentes ao funcionamento e a organização didático e pedagógica estabelecendo contraponto com as dificuldades de manejo do programa pelos docentes. Analisa os desafios encontrados, refletindo sobre as possíveis causas e soluções para esta problemática com vistas à melhoria de utilização deste recurso. Os subsídios necessários à pesquisa foram obtidos pela revisão de literatura, pesquisa de campo e da análise dos dados pesquisados. Para tanto, valeu-se de aportes teóricos que tratam da temática, bem como de questionário investigativo, a fim de obter os resultados apresentados por meio de gráficos. As entrevistas foram realizadas com diretores das escolas onde foi implantada a tecnologia RCO. Os resultados que poderão auxiliar os usuários do sistema e ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria e ajustes das ferramentas.

**Palavras-chave:** Registro de Classe Online, Educação, Tecnologias.

**Eixo temático:** Novas mídias e educação.

### **Introdução**

Tratar de Tecnologia na Educação, num país onde grande parte da população não tem suprido as necessidades básicas, parece ser hipocrisia. Não queremos aqui mascarar a situação precária e atrasada da Educação Nacional ou exaltar governo ou política educacional alguma. Estamos relatando e analisando um software,

desenvolvido pelos Departamentos da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e pela Tecnologia da Informação Comunicação do Paraná (CELEPAR) e implantado, gradativamente, em Colégios Estaduais selecionados. Reconhecendo que estamos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, que deve ser acompanhada pela Educação e seus agentes.

O software criado pela CELEPAR promete abolir o livro de registro de classe de forma manuscrita, extinguir os problemas gerados pelas rasuras e agilizar as avaliações e cálculos das notas. Ainda, disponibilizar os conteúdos básicos lançados e normatizados, bastando apenas para o professor marcar a data da aula, lançar a falta do aluno e especificar o conteúdo trabalhado. Mas, será que realmente este sistema está servindo de apoio ao docente? Ou será mais um entrave burocrático criado por quem não conhece o espaço escolar? Através do referencial teórico e da leitura dos gráficos, poderemos analisar e responder tais questionamentos.

Nesse sentido, o presente artigo busca, através da revisão de leitura, entrevistas e questionários, mostrar a opinião do professor sobre o Sistema Registro de Classe Online (RCO), esclarecendo, por quem realmente está utilizando esta ferramenta, os prós e contras apresentados pelo software.

O instrumento entrevista foi selecionado por constituir-se em um elemento mais amplo, que permite maior liberdade para o pesquisador, de acordo com o contexto em que é utilizado, além de conhecer a opinião do entrevistado e explorar suas motivações e ações (RICHARDSON, 2012). O objetivo foi coletar dados, que forneceram os subsídios necessários para avaliarmos e apontarmos possíveis transformações na prática pedagógica. Isso nos permitiu ampliar e qualificar as informações coletadas inicialmente com os questionários, possibilitando uma melhor compreensão dos dados.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários realizados com professores, equipe técnica e professores das escolas do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e municípios próximos, que testaram o RCO no ano de 2016.

Iniciamos o trabalho com um breve capítulo sobre a importância das tecnologias na Educação, subsidiada por escritores e pesquisadores da área, que lançam seu olhar para as tecnologias como elemento essencial ao processo de ensino e aprendizado. Seguimos com o relato da implantação do RCO no estado do Paraná e a análise dos dados, com gráficos que apresentam o resultado do

questionário respondido pelos professores da escola pesquisada. A reflexão sobre o resultado da pesquisa, os limites e possíveis melhorias necessárias ao sistema, está presente no final do texto.

## **Tecnologia e Educação: Breve Reflexão**

O movimento de informática na educação no Brasil iniciou-se nos anos de 1970, nos setores administrativos das escolas, com investimentos em sistemas de organização e gestão. Na década de 1990, temos a expansão da internet, a criação de softwares e seu direcionamento para a educação. Em 1997, é criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que determina a distribuição de computadores para escolas públicas e a criação de Núcleos de Tecnologias Educacionais para a formação dos professores.

A internet, bem como as demais tecnologias digitais, amplamente difundidas após a revolução digital, está ligada à formação do indivíduo, uma vez que não há meios de conviver no contexto midiático sem o mínimo conhecimento das tecnologias. Castells afirma que a Internet é um meio de comunicação de relação essencial sobre o qual se baseia uma nova forma de sociedade em que já vivemos, para ele, a internet:

(...) é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos (2004, p.287).

A influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) transforma a Educação. Sua inserção acontece de forma inevitável e imprescindível; uma vez que a ciência e a tecnologia interferem de forma marcante nos rumos das sociedades, e a educação se vê no mínimo pressionada a reestruturar-se num processo inovador na formação do ser humano integral. Ao refletir sobre a influência e a inserção da tecnologia no cotidiano escolar Brito e Purificação afirmam que:

Vivemos em uma sociedade tecnologizada (...) assumimos, então, educação e tecnologia como ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção de conhecimentos, preparando-o para saber criar



artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los. Ou seja, estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção das tecnologias. (2008, p. 23).

Uma quantidade imensa de insumos informativos está à disposição nas redes. Estamos abraçados pela tecnologia, vivemos a chamada “*Sociedade em rede*” (CASTELLS, 1999), marcada pelo forte desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, que trouxeram grande impacto sobre a Educação desenvolvida nos dias atuais, criando diferentes formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, as novas relações entre professor e aluno.

Os Instrumentos tecnológicos estão presentes em todos os lugares e instituições da sociedade e, por isso, é inviável retardarmos sua inserção no cotidiano escolar. Atrasarmos ou evitarmos seria retroceder. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013).

As tecnologias de comunicação estão provocando profundas mudanças em nossas vidas e cabe ao educador se apropriar desta aparelhagem tecnológica para se lançar a novos desafios e reflexões sobre sua prática docente e o processo de construção do conhecimento por parte do aluno. Segundo Moraes (2016), o futuro que se abre para a tecnologia de informação e comunicação é extraordinário. Ao voltar os olhos para o passado, percebemos que estas mudanças não ocorrem de forma serena, elas vêm acompanhadas de um turbilhão de novos pensamentos e ações que rompem com crenças e paradigmas. A autora reforça a necessidade da formação do professor para o uso das mídias, dialogando com as dimensões teóricas e práticas de forma contextualizada.

A formação para a utilização das mídias, bem como o acesso aos seus aparatos, consiste em uma operação que dá internamente e não institucionalmente apenas. É uma assunção de cada um, que exige o exercício da dúvida, da vigilância epistemológica, desejo e desafio para desaprender o que já não responde mais à prática e disposição para novas aprendizagens. Uma formação que contribui para a produção, como consequência de uma natural transversalidade dos conteúdos que estão e precisam estar perfeitamente contextualizada com a vida cotidiana e com uma prática redimensionada política e pedagogicamente. (MORAES, 2016, p. 24-25)

O preparo para o uso dos recursos tecnológicos e suas possibilidades, sem receios e resistências, faz com que, ao ser acolhido pela escola, proporcione ao educador reflexões sobre a prática docente e gere novo posicionamento frente às inovações. Castells (1999) afirma que as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos.

### **Registro de Classe Online: Relato da Implantação**

O sistema de Registro de Classe Online (RCO) é um sistema informatizado que permite aos professores realizarem os registros de frequência, conteúdos e avaliações de forma online, substituindo o tradicional Livro de Registro de Classe impresso. Conforme afirma a Coordenadora de Documentação Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Joana Emília Miranda Petry “o RCO foi criado com o objetivo de facilitar, agilizar e fidelizar a rotina escolar”, constituindo-se numa ferramenta que propicia à modernização e agilidade para as tarefas diárias.

Nesta perspectiva, o software desenvolvido a partir de 2012, de acordo com o site Dia a Dia Educação, é uma das ações previstas no “Programa Sala de Aula Conectada” da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR), em parceria com a Companhia de Energia Elétrica do Paraná (COPEL) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), que visa à instalação de redes Wi-Fi, kits com tablets educacionais e computadores interativos com lousas digitais em todas as escolas estaduais. Porém, segundo Técnico CRTE do NRE/FOZ essa é uma realidade distante, pois as escolas que dispõem desses equipamentos em funcionamento realizaram a manutenção e instalação com recursos próprios provenientes da Associação de Pais, Amigos e Funcionário da Escola (APMF).

O programa teve sua execução iniciada em 2013, por meio de um projeto-piloto com a adesão de dezesseis escolas participantes, pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação (NRE) de Campo Mourão, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Francisco Beltrão, Goierê, Ibaiti, Maringá, Pato Branco e Umuarama. As instituições de ensino foram selecionadas mediante alguns critérios técnicos

estabelecidos pela SEED/PR tais como, possuir rede de internet Wi-Fi, laboratório com número expressivo de computadores ativos e kits de tablets educacionais do “Projeto Conectados”.

Ao final daquele ano letivo realizou-se uma avaliação do sistema que, segundo a Diretoria de Tecnologia da Educação do Paraná (Ditec/SEED) “em virtude de o RCO atender adequadamente as necessidades das instituições de ensino e ir de encontro à proposta de modernização do Governo do Estado” iniciaria a ampliação em 2016, estendendo-se ao NRE de Foz do Iguaçu.

A implantação gradativa neste município teve início com a adesão de sete escolas-piloto e, em 2017, estendeu-se para vinte e cinco escolas. Inicialmente, ocorreu um encontro com diretores, secretários e pedagogos para orientações de utilização do sistema e apresentação dos tutoriais disponíveis no site Dia a Dia Educação. Em entrevista com uma representante da Documentação Escolar do NRE/FOZ “enfrentaram muita dificuldade para orientar as escolas devido ser algo novo para todos” e considera que seria melhor se o sistema fosse implantado em apenas uma escola naquele ano.

O Colégio escolhido para realização desta pesquisa atendeu aos quesitos para a implantação do Software em 2016, devido ser participante do Projeto Conectados e, conforme informou a direção, dispor de um bom aparato tecnológico para acesso as mídias: 1 Videocassete, 14 aparelhos de televisão, 1 antena parabólica, 1 retroprojetor, 5 impressoras, 4 aparelhos de som, 4 projetor de multimídia, 1 fax, 4 máquinas fotográfica/filmadora, 2 impressoras multifuncionais, com destaque para o Laboratório de Informática que possui 60 tablets e 38 computadores com acesso à internet banda larga.

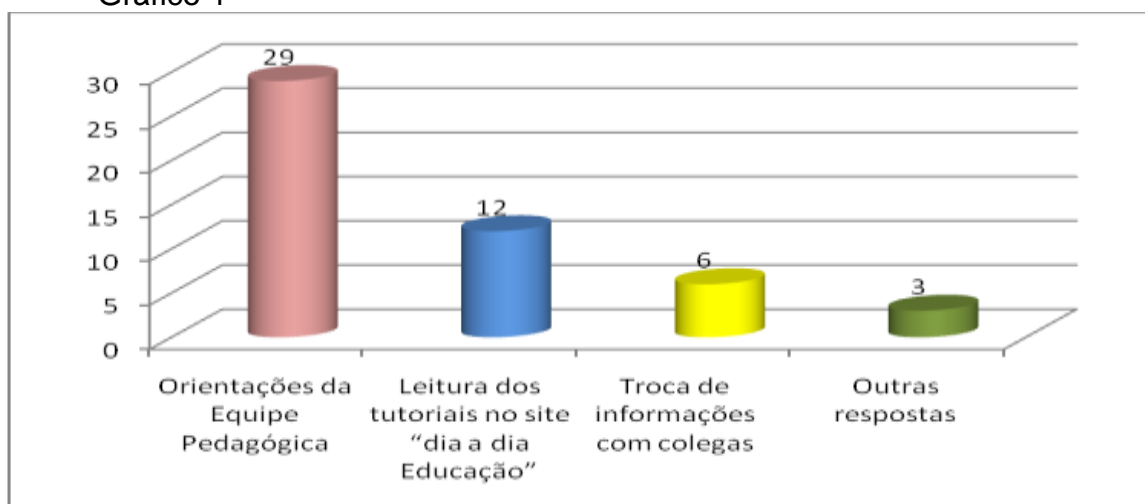
Durante entrevista, a Diretora do colégio relatou que, ao final de 2015, a escola recebeu o convite do NRE/SEED para aderir ao RCO, apresentada pela equipe diretiva durante o recreio, seguida de breve debate com os educadores presentes, quando optou-se pela adesão. A implantação ocorreu na oferta de teste, de forma simultânea em todos os níveis de ensino. “Foi uma mudança bem aceita pelos profissionais, pois é uma forma mais transparente e organizada de apresentar o desempenho escolar”, afirmou.

## **Análise dos Dados da Pesquisa**

Para a realização dessa pesquisa partiu-se de uma abordagem metodológica baseada na leitura de autores que ressaltam inserção das tecnologias na Educação, de entrevistas com representantes da Documentação Escolar e Coordenação Regional de Tecnologia na Educação CRTE do NRE/FOZ, diretora do Colégio, bem como investigação da experiência dos professores através da aplicação de 50 questionários, sendo que todos foram respondidos por professores do colégio.

Após a coleta de dados, os resultados foram postos em gráficos e analisados. Portanto os gráficos a seguir, baseiam-se na pesquisa realizada através de questionários, aplicados a 50 (cinquenta) professores da escola citada, os quais se mostraram satisfeitos em poder participar da mesma. O gráfico-01 apresenta os resultados obtidos a partir da seguinte indagação: *Como obteve as informações necessárias para a utilização do RCO?*

Gráfico 1

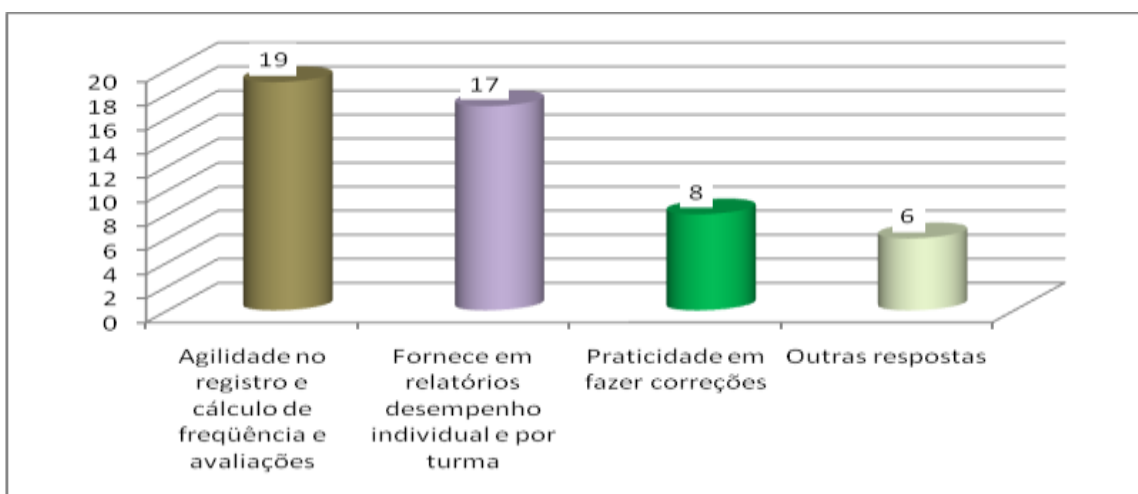


De acordo com o gráfico 1, constatou-se que a maioria dos professores receberam as primeiras informações necessárias para a utilização do RCO pela orientação da Equipe Pedagógica, durante a hora-atividade e sempre que surgiam dúvidas. Percebe-se o importante papel das pedagogas da escola e do trabalho em equipe que, simultaneamente, aprendiam e auxiliavam os docentes quanto aos registros. Outros relataram que complementaram a formação através da leitura dos tutoriais disponíveis no site "Dia a dia Educação" e também na troca de informações e experiências com colegas que já estavam familiarizados com o sistema durante a hora-atividade. Nesse sentido Brito e Purificação afirmam que:

“tornam-se primordiais a formação e transformação do professor, que deve estar aberto as mudanças, aos novos paradigmas, os quais o obrigarão a aceitar as diversidades, as exigências impostas por uma sociedade que se comunica através de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico” ( 2008, p. 29)

No segundo gráfico temos as respostas para a seguinte indagação: *Quais os benefícios que o RCO trouxe para a ação docente?*

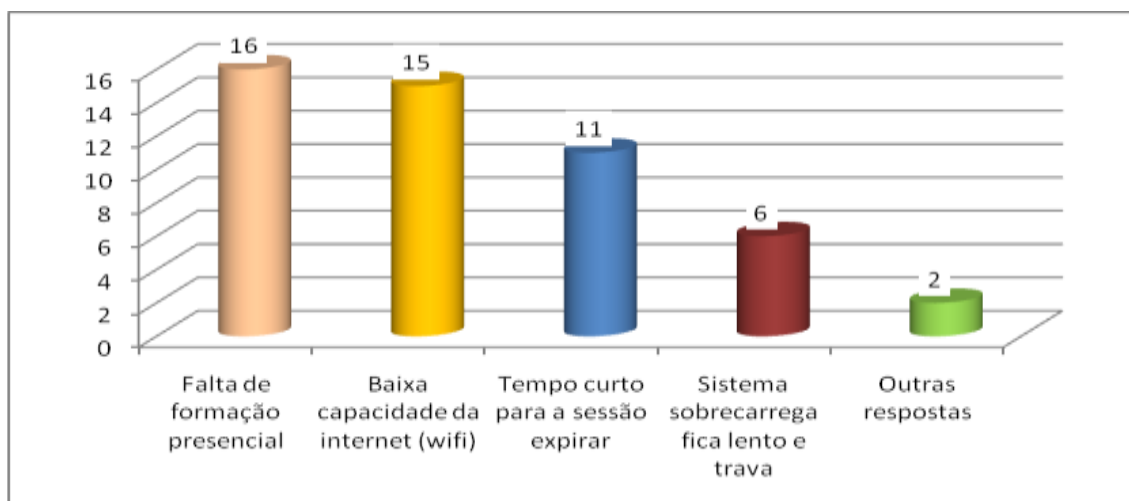
Gráfico 2-



Neste gráfico se observa que dezenove professores relataram que o maior benefício proporcionado pelo software é a agilidade no registro e cálculo de frequência e avaliações. Um número expressivo de educadores aponta que o sistema permite visualizar o panorama geral da turma e relatórios individuais do desempenho do estudante, fornecendo assim uma avaliação da sua prática em sala de aula no período e na turma específica. Alguns ainda citaram a facilidade para fazer as correções, o que no livro impresso geraria rasuras.

Outro ponto questionado e os resultados apresentados no gráfico 3 foi sobre: *Quais as dificuldades encontradas para a utilização do sistema?*

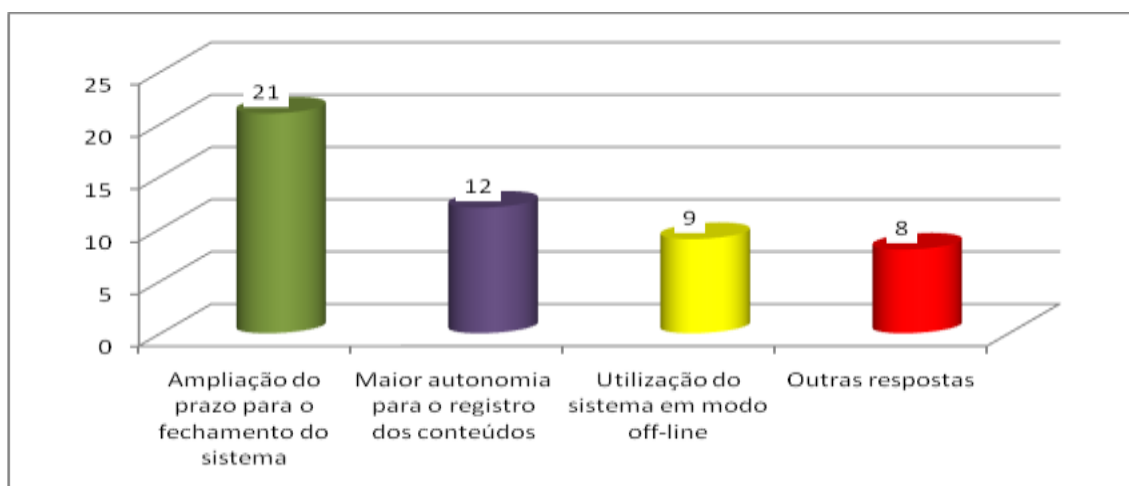
Gráfico 3-



Sobre as dificuldades geradas pelo sistema, verifica-se no gráfico 3 que uma quantidade próxima de professores, 16 e 15, citaram que a ausência de formação presencial, mais concreta e objetiva, dificultou a utilização do sistema. A baixa capacidade da internet (wifi) na Escola inviabiliza o registro no momento da aula, por exemplo, para fazer a “frequência rápida”. Além disso, 11 educadores relataram sobre o tempo curto de inatividade para a sessão expirar e outras 6 respostas relatam que em períodos de muita utilização (fechamento de notas), o sistema fica lento e trava.

No próximo gráfico se apresenta a opinião dos professores sobre: *Quais ajustes necessários para que o RCO atenda às demandas educacionais satisfatoriamente?*

Gráfico 4



O último gráfico traz informações sobre os ajustes necessários para melhoria no sistema. Os professores sugerem que, com 21 indicações, há necessidade de

ampliação do prazo de fechamento do sistema, pois não permite alterações posteriores, caso seja necessário alguma correção. Ainda, com 12 respostas, pedem maior autonomia para o registro dos conteúdos básicos e estruturantes, pois os mesmos já estão definidos. Apenas 9 professores citam como benefício a utilização do sistema em modo off-line.

### **Considerações Finais**

Podemos considerar que a questão formulada para este estudo acerca da implantação do RCO no colégio pesquisado, quando confrontada com os estudos teóricos e de campo, nos permitiu compreender de forma mais ampla seus limites e possibilidades. Isso nos permitiu o afastamento das concepções “tradicionalistas”, que polemizam e criam aversão à inserção das tecnologias no espaço escolar; uma vez que os docentes, conforme revelado pela pesquisa, se demonstraram ansiosos pela implantação e satisfeitos com a sua utilização. Corroborando com Moraes (2016), não há mais como menosprezar a contribuição das tecnologias que podem auxiliar no trabalho pedagógico escolar, sendo impossível ficar alheio a essas novas possibilidades e redefinições.

Como resultado da pesquisa, podemos destacar, inicialmente, as possibilidades que encontramos, neste caso, concernentes à agilidade para registros e cálculos de frequência e notas, contribuindo para a observação do panorama geral da turma e de cada aluno a qualquer momento do período letivo. Este fator acabou por facilitar o atendimento aos pais, orientações ao educando quanto ao seu desempenho, bem como a autoavaliação do professor, propiciando rever práticas e retomada de conteúdos durante o processo, resultando em melhorias na ação pedagógica.

Percebe-se uma ampliação das possibilidades interativas que favorecem o diálogo com o estudante, fornecendo subsídios para tecer elogios e críticas que contribuem para o crescimento intelectual. Isso nos remete aos estudos de Paulo Freire e da importância e necessidade do diálogo para o ato educativo, aproximando educador e educando na construção do conhecimento.

Outro ponto a ser destacado, é a possibilidade de correção sem deixar marcas ou rasuras, recurso que a tecnologia digital proporciona, além da eliminação de excesso de papel do tradicional livro impresso e preocupação com o extravio do mesmo, conforme citado na entrevista com a responsável pela documentação escolar do NRE de Foz do Iguaçu *“em que aconteceram muitos casos de extravio era necessário refazer o Livro e até mesmo registrar boletim de ocorrência”*.

No que se refere às limitações, podemos destacar os problemas do próprio sistema, como o tempo curto de inatividade para a sessão expirar e a lentidão em períodos de muita utilização (fechamento de notas), cuja capacidade para atender toda a Rede não está sendo suficiente, fator contraditório ao objetivo de praticidade e agilidade proposto. Isso mostra que os investimentos necessários para a implantação das tecnologias nas salas de aula estão aquém do ideal. A baixa capacidade da internet (wifi) inviabiliza o registro no momento da aula, gerando um descontentamento por parte de todos e obrigando os diretores a utilizar recursos próprios provenientes da APMF para manutenção da internet, conforme relato de uma professora durante entrevista, *“houve a instalação de pontos para acesso a redes de internet, no entanto, o custo e manutenção deve-se ser mantido pela escola, já que não há custeio por parte do Governo”*.

Outro desafio a ser superado está na falta de formação docente específica para o uso dos recursos tecnológicos. Mesmo sendo uma reivindicação de longa data por parte dos professores, a adoção e implantação dessa ferramenta, como qualquer outra tecnologia educacional deveria ser acompanhada da formação de professores, de modo a facilitar sua utilização e otimizar suas funções. Moraes (2016) alerta ser urgente democratizar o uso de tecnologias e mídias na escola.

A pesquisa enfatizou o uso da tecnologia apenas como ferramenta, o aspecto instrumental que o software implantado na instituição concebeu aos usuários: otimização dos registros e praticidade em produzir os cálculos de desempenho de cada aluno e das turmas. Sabemos que o uso das tecnologias na educação vai além, que é um importante elemento de formação e informação e contribui com trabalho pedagógico e enriquece o processo de ensino aprendizagem. De acordo com ASSMANN (2005):

“As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades



ativas. É algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas” (ASSMANN, 2005, p.18).

Considera-se que a pesquisa conseguiu revelar as possibilidades que o referido sistema traz aos seus usuários; possibilidades estas que também os limitam. Assinalamos aqui a necessidade de permanente reflexão e debate sobre o uso e o impacto desses recursos na educação para que seus resultados possam ser desfrutados de forma segura e objetiva por toda sociedade.

Por fim, cabe ressaltar que o RCO é um registro de avaliação, conteúdo e frequência, e não uma ferramenta direta de ensino. No entanto, o fato de ter permitido a professores ter uma visão de conjunto de cada aluno, uma vez que permite a visualização das avaliações e frequências por aluno, acabou por indiretamente, afetando o ensino, como relataram os professores entrevistados. Mais pesquisas precisam ser feitas sobre este tema, envolvendo o trabalho da secretaria de escola diante da mudança tecnológica. O diário online modifica o trabalho dos técnicos que trabalham na secretaria de escola ou simplesmente o substitui? O RCO resulta em quais mudanças no trabalho dos membros da escola como um todo? Constitui-se como uma ferramenta que substitui o trabalho do secretário de escola? Trata-se de uma substituição do trabalho humano por máquinas? Estes não foram os enfoques deste trabalho, mas são questões suscitadas a partir de seus resultados.

#### **Referências:**

- ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. 10 ed./Hugo Assmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. 139p.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, M. Internet e Sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de. (org.) **Por uma outra Comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MORAES, Denise Rosana da Silva. **Mídias na formação de professores (as): limites e possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.
- RICHARDSON, R. J.et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. Ed. – 14ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Ampliação das escolas atendidas pelo Registro de Classe Online em 2016.** Disponível em: [www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6838](http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6838). Acesso em:

\_\_\_\_\_. **Programas e Projetos - Sala de Aula Conectada Paraná.** Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=510> Acesso em: 20/07/2017

\_\_\_\_\_. **Registro de Classe entra na era digital.** Informativo Nossa Escola. [online]. Edição 16. Paraná, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Nossa\\_Escola/nossa\\_escola\\_16\\_final.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Nossa_Escola/nossa_escola_16_final.pdf). Acesso em: 20/07/2017.

## **AS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL: CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU**

Miriam de Oliveira Almeida DE DEUS<sup>252</sup>

### **RESUMO**

O processo de evolução tecnológica tem se dado de forma rápida e global, gerando novas formas de pensar e de se relacionar, elaboradas em um mundo digitalizado e globalizado, por meio das telecomunicações e da informática. Com isto, a sociedade passa por um período no qual vive mergulhada em um bombardeio constante e incessante de informações. Nesse contexto, a educação vem buscando adaptar-se às novas necessidades desta sociedade. Uma nova concepção pedagógica se faz necessária, já que o aprender não está mais centrado no professor, mas no aluno, e a sua participação é o que determina a construção do conhecimento e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. E com isto, o papel que a escola adquire com a introdução das Novas Tecnologias no cotidiano escolar vem influenciar a postura de todos os segmentos da sociedade. Inserido neste processo, o presente estudo buscou analisar a importância da utilização do sistema de informação e novas tecnologias dentro do ambiente educacional; apontar quantas escolas municipais de Foz do Iguaçu já estão inserindo o sistema tecnológico em suas atividades de ensino aprendizagem dos alunos; avaliar se as Novas Tecnologias utilizadas estão influenciando positivamente na construção do conhecimento e verificar de que formas esta tecnologia são aplicadas no contexto educacional. Neste trabalho foi desenvolvida certa reflexão entre Educação e Tecnologias, tomando como base a legislação vigente e considerações de autores atuais que abordam o tema do uso das Novas Tecnologias em favor do processo ensino aprendizagem. A pesquisa se deu pelo método qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, com amostragem por acessibilidade e tipicidade (Gil, 1989). Os resultados revelaram que a grande maioria dos educadores fazem uso dos recursos tecnológicos, principalmente da informática, em sala de aula. Pôde-se, então, argumentar que nas escolas municipais de Foz do Iguaçu se contextualiza na consciência da inserção das Novas Tecnologias no contexto educacional, como

---

<sup>252</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Foz do Iguaçu. E-mail: [miriam.oad@gmail.com](mailto:miriam.oad@gmail.com)

recurso de suma importância para o ensino aprendizagem, pois vivendo em um momento de constantes transformações, em uma era de interdependência global com a internacionalização da economia e a supervalorização da comunicação e informação, o contexto escolar não pode se tornar um desestimulante no processo educacional e de formação do estudante.

**PALAVRAS CHAVE:** Aprendizagem; Educação; Novas Tecnologias.

## **Introdução**

Os sistemas de informação facilitam na organização e no andamento do trabalho de qualquer setor organizacional e atualmente profissionais das mais diversas áreas dependem de muitos tipos de sistemas de informação. A diferença entre esses canais de comunicação está na rapidez da troca de informação que permitirá a tomada de decisão mais eficaz. Neste ínterim, a tecnologia vem resgatar a função pensante de cada indivíduo, e assim, ser promotora de mudanças transformadoras da sociedade, instigando uma consciência crítica. Neste ponto, vem se tornar uma aliada da educação, com a finalidade de cumprir sua finalidade principal que é o pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social.

Nesse contexto, ao se planejar este trabalho e a situação problema, questionou-se: Qual a importância da utilização do sistema de informação e novas tecnologias dentro do ambiente educacional? Como as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante NTICs) contribuem com o aluno na construção do seu processo de ensino e aprendizagem? As NTICs estão influenciando positivamente na construção do conhecimento dos educandos e educadores ou se estão tornando-os comodistas? Quantas escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu já estão inserindo o sistema tecnológico em suas atividades de ensino aprendizagem?

Argumenta-se então a importância do tema deste trabalho, apresentando a contextualização de uma rede de ensino e a relevância social do estudo, pois a educação vem buscando adaptar-se às novas necessidades dessa sociedade do conhecimento, onde os livros já não são os únicos instrumentos pedagógicos, frente ao momento histórico no qual o mundo vive grandes transformações, uma era de interdependência global com a internacionalização da economia e a supervalorização da comunicação e informação.

Para a realização deste estudo, optou-se pelo método qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, com amostragem por acessibilidade e tipicidade (Gil, 1989). O mesmo se deu num período de 120 dias, sendo entre os meses de fevereiro a maio de 2017.

## **Fundamentação Teórica**

### **A Educação**

À Pedagogia, enquanto ciência da Educação cabe conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribuir para a direção de sentido que se quer colocar para o humano, porque entende-se que a Pedagogia é coadjuvante no processo de humanização com as demais ciências e práticas sociais.

Educação é o processo pelo qual são transmitidos ao indivíduo os conhecimentos e atitudes necessárias para que ele tenha condições de integrar-se à sociedade. Ou como nos diz a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: A educação tem como finalidade a preparação do educando para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 5).

Segundo Moran (1995), na sociedade mais simples, a aquisição de conhecimentos não exigia estabelecimentos especialmente destinados às tarefas educativas. A aprendizagem se realizava naturalmente, pois a criança participava, de forma cada vez mais ativa, nos trabalhos comuns. Conforme crescia, o papel que desempenhava na comunidade tornava-se mais importante e definido. As instituições educacionais que exerciam maior influência sobre a formação costumavam estar vinculadas às práticas religiosas, às crenças mágicas e ao mundo mítico.

Com o passar do tempo, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social, atuando como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões e opressões. Constantes foram às modificações no desenvolvimento da educação, porém todas moldadas pelo interesse da sociedade

em questão. No processo de evolução da humanidade constata-se a presença marcante das descobertas, inovações e os avanços relacionados ao espírito aventureiro e ao inconformismo dos seres.

Assim, a busca do desconhecido e a descoberta de novas fronteiras e conhecimentos impulsionaram e continuam a projetar a sociedade em direção ao desenvolvimento, o que reflete nos mais variados setores, destacando-se os avanços tecnológicos, a transformação de paradigmas e as mudanças relacionadas à educação.

## **A Tecnologia Para O Universo Moderno**

O universo do sistema de informação facilita a organização e andamento do trabalho de qualquer setor organizacional. Atualmente, profissionais dependem de muitos tipos de sistemas de informação, como computadores, circuito interno, televisão, pen-drive, CDs, DVDs e outros tantos aparatos difundidos no meio. A maior parte destes sistemas tecnológicos, hoje miniaturizados e a preço acessível, está presente em boa parte dos lares do mundo industrializado e é utilizada por um número cada vez maior de pessoas no mundo em desenvolvimento (DELORS, 1998).

Atualmente vive-se num mundo cada vez mais interdependente e interativo, condicionado por vários fatores, entre eles, os avanços científicos impulsionados pela indústria eletrônica e o desenvolvimento das telecomunicações. É um mundo que vem se tornando grande e pequeno, individual e plural, articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, dados, imagens e textos cada vez mais interativos (POLATO, 2009, p. 109).

A informação passou a não depender mais da memória para ser preservada e transmitida no tempo, com o surgimento da primeira tecnologia moderna de mídia, inventada no século XV, a tipografia, com o aparecimento dos jornais e do livro impresso. A partir daí ela pode ser compartilhada em todos os cantos e a todo o momento. O século XIX trouxe novos inventos com a finalidade de transmitir a informação à distância. Surge o telegrafo (Samuel Morse/1837), o telefone, (Graham Bell/1876), a radiotelegrafia (Marconi/1895) e o rádio (Nikola Tesla em 1893). Este

último, mais tarde, passou a ser aliado à educação, ao transmitir informações, quando o rádio integra o processo sociocultural de desenvolvimento (WELLINGTON, 2008).

Com a entrada no século XX, surgem as invenções tidas como as mais extraordinárias, a televisão e os primeiros computadores, inicialmente máquinas destinadas ao uso militar, sendo posteriormente acessível às empresas privadas.

Foram também os militares os responsáveis por criar o primeiro protótipo da Internet, como um mecanismo de defesa das informações no caso de um ataque militar. Mas a Internet só se tornou possível com o advento e a popularização dos computadores pessoais, e a Web (Word Wide Web) que significa Rede de alcance mundial pode, então, explodir como a maior fonte de informações e conhecimentos já estruturada pelo homem (WELLINGTON, 2008, p. 51).

O mundo passa por mudanças profundas em todos os sentidos, são mudanças, não apenas pontuais, mas a transformação e a passagem para uma nova era, que muitos estudiosos advogam tratar-se da conjugação do fenômeno da globalização associado à emergência da Revolução Tecnológica e ao advento da sociedade do conhecimento. A rede das redes de computadores, a internet, é mais do que uma tecnologia, é um meio de comunicação, de interação e de organização. Ela é um conglomerado de redes em escala mundial de milhões de computadores interligados por um protocolo que permite o acesso a informações e todo tipo de transferência de dados social. Já a mudança ou ruptura de um paradigma ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos.

A era da Informação rápida e a tecnologia provocam a evolução da globalização dos negócios e mudanças no mundo moderno. Neste cenário também é possível notar o conhecimento, o capital intelectual, que são ferramentas indispensáveis a qualquer organização. Os fazeres cotidianos estão associados, ligados a um fantástico desenvolvimento tecnológico e esta aceleração da evolução tecnológica e não o contrário, como normalmente acreditamos, torna possível a utilização eficaz da Tecnologia da Informação como evolução da produtividade do

serviço público, de qualidade dos serviços prestados ao cidadão e de democratização do acesso às informações (BOGHI, 2002). Uma definição um pouco mais ampla é enunciada por Correa:

Tecnologia é o conhecimento científico transformado em técnica, que por sua vez, irá ampliar a possibilidade da produção de novos conhecimentos científicos. Na tecnologia, vista como um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam a um determinado setor da sociedade ou ramo de atividade, está a possibilidade da efetiva transformação do real. A tecnologia é a afirmação prática do desejo de controle subjacente ao fazer ciência e pressupõe ação, transformação, ela é plena de ciência, mas também é técnica. (CORREA, 1994, p. 65).

Na era da informação rápida, a tecnologia provoca a globalização dos negócios e mudanças instáveis e imprevisíveis. Neste cenário também é possível notar que o conhecimento, do capital intelectual são duas ferramentas indispensáveis. Pode-se ainda salientar que questões como transparência e ética na administração pública tornaram-se muito mais claras com o advento da Tecnologia de Informação (TI), pois a TI torna as ações transparentes. Portanto, o comportamento não é mais velado nem oculto. A TI cria verdades fundamentais onde verdades não existiam antes e está incitando e incrementando a ética e o aprendizado nas organizações.

Para Batista (2004), a tecnologia e, principalmente modernidade da atualidade, onde a tecnologia da informação (TI), ou seja, a convergência entre o computador, a televisão e as telecomunicações, estão revolucionando o mundo. Segundo Penteado (1999), um segundo momento, a tecnologia classifica o processo de apresentação dos resultados pelos alunos, depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os números apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria do conhecimento com ética.

### **A Tecnologia Contribuindo Com O Ambiente Escolar**

A tecnologia transforma a vida social e aponta à importância desse recurso no âmbito educacional, onde sugere que o circuito seja integrado, envolvendo os

avanços da capacitação profissional do docente, para um processo de aprendizagem mais efetivo por parte dos estudantes.

Os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente, provocando mudanças na sociedade. Desse modo, a educação não tem somente que adaptar às novas necessidades dessa sociedade do conhecimento como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo. Pois, estes recursos estão presentes na vida cotidiana da maioria dos cidadãos e não podem ser ignorados ou desprezados (VIEIRA, 1999, p. 119).

As tecnologias permitem um novo embelezamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo (BATISTA, 2004). Assim, uma nova concepção pedagógica se faz necessária, já que o aprender não está mais centrado no professor, mas no aluno, e a sua participação é que determina a construção do conhecimento e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. O papel que a escola adquire com a introdução das Novas Tecnologias no cotidiano escolar vai influenciar a postura de todos os segmentos da sociedade.

Segundo Boghi (2002) os livros, já não estão sendo os únicos instrumentos pedagógicos, contudo não deixaram de ocupar um lugar central no ensino: continuam a ser o suporte mais fácil de manejar e mais econômico, ilustrando os ensinamentos do professor. Desse modo, a educação não tem somente que adaptar-se às novas necessidades dessa sociedade do conhecimento como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo, pois, estes recursos estão presentes na vida cotidiana da maioria dos cidadãos e não podem ser ignorados ou desprezados (VIEIRA, 1999).

Podemos afirmar que as crianças chegam às escolas já alfabetizadas, não na alfabetização que implica a escritura, mas na alfabetização audiovisual, pois chegam às escolas, ao contrário de que muitos educadores pensavam, cheias de informações que foram incorporadas através dos recursos tecnológicos que estão presentes no seu cotidiano. Na linguagem escrita, o livro, continuará a ser a chave da primeira alfabetização formal que, em vez de fechar-se sobre si mesma, deve hoje pôr as bases para essa segunda alfabetização que nos abre às múltiplas escrituras, hoje conformando o mundo do audiovisual e da informática (BACCEGA, 2002, p. 07).



Uma ideia muito difundida na educação é que as NTICs, principalmente a informática, servem para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Essa ideia está ligada ao fato de que a tecnologia entrou na vida do homem para facilitar cada vez mais as crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo - real ou fictício - que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos (VIEIRA, 1999).

Assim a tecnologia reconhece-se a importância de focalizar e valorizar mais o processo de aprendizagem do que a instrução e transmissão de conteúdos. É necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, traduzido pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da evolução das tecnologias (DELORS et al., 1998).

Portanto, o desenvolvimento das novas tecnologias não diminuiu em nada o papel dos professores, antes pelo contrário; mas modifica-o profundamente e constitui para eles uma nova oportunidade de saber, mas o professor se torna parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança tecnológica.

## **Tecnologias Nas Escolas Públicas Brasileiras**

Segundo Valente (1999) no início dos anos 80, diversas iniciativas sobre o uso da informática na educação se desenvolveram no Brasil. Devido ao interesse do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) na disseminação da Informática na sociedade, despertou no governo a adoção de programas educacionais baseados no uso da Informática. O Ministério da Educação (MEC) tem priorizado, ao formular políticas para a educação, aquelas que agregam às melhorias institucionais e o incremento na qualidade de formação do educando. Entre os projetos para a implantação das Novas Tecnologias no ambiente escolar, destaca-se o Proinfo e a TV Escola (BRASIL, 1996).

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº. 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da

Educação, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1997). O programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do Proinfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2008). O Proinfo foi destinado a introduzir as tecnologias de informática e telecomunicações na escola pública. Com o objetivo de ajudar os educadores a se apropriarem das novas tecnologias, tornando-os, assim, preparados para ajudarem os educandos (VALENTE, 1999).

A TV Escola é um canal de televisão via satélite por antena parabólica, com o intuito de promover a capacitação, atualização e aperfeiçoamento permanente de professores de Ensino Fundamental e Médio da rede pública.

De acordo com Polato (2009), as escolas disponibilizaram parte de seu ambiente escolar para que pudesse ser equipada com computadores conectados a internet. Em média 20 computadores foram instalados e adequados para a utilização dos educadores e educandos como um dos recursos para o processo de ensino e aprendizado.

No estado do Paraná, o programa TV Pendrive instalou televisores de 29 polegadas – com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pendrive e saídas para caixas de som e projetor multimídia – em todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, bem como um dispositivo pendrive para cada professor (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2008). Por meio desse dispositivo se transfere dados e informações que podem ser visualizados na tela da TV e de microcomputadores. A entrada para cartão de memória é uma conexão para dispositivos como os usados em máquinas fotográficas e filmadoras, principalmente para armazenar imagens (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2008). A TV Paulo Freire é um canal exclusivo da Educação do Paraná que divulga a história, a cultura, as produções artísticas, literárias e científicas desse estado, com a programação concebida para a comunidade escolar com o objeto de aprendizagem (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2008). Boghi (2002) considera sobre o programa: participam do programa, educandos,

educadores, membros da equipe pedagógica e representante da comunidade, que realizam a entrevista com o mentor do projeto em foco. Um de seus programas é o 'Eureka', no qual é apresentado vídeo aulas ministradas por educadores do ensino médio focando a preparação do educando para o vestibular. Na formação continuada contempla-se a inclusão sociodigital no contexto de integração das mídias Web, televisiva e impressa, compreendidas como Tecnologias de Informação e Comunicação, dando ênfase ao diálogo entre os educadores em formação e aqueles que a oportunistam (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2008).

Como declara Baruel (2007), diante dessa nova realidade, escolas públicas do país estão implantando Programas de Informática Educacional, estabelecendo parcerias com empresas que ofereçam aos alunos muito mais que o simples acesso às NTICs, apresentando propostas capazes de promover a sua utilização como recurso pedagógico, entendendo que educar é colaborar para que os alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem, ajudando-os na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional.

## **Tecnologias Nas Escolas Municipais De Foz Do Iguaçu**

Verificou-se, através de dados da SMED que, até final do ano de 2016, o Município de Foz do Iguaçu possuía 51 escolas municipais que ofertam o Ensino fundamental I, com um total de 1784 professores. Pela mesma análise de dados, cabe destacar alguns pontos como estrutura dos laboratórios (ativos e inativos), disponibilidade de rede de internet para uso de alunos e professores desenvolverem o trabalho didático-pedagógico, capacitação dos professores para utilização dos equipamentos e *softwares*.

Conforme os dados estudados, apresenta-se o seguinte quadro:

- A maior parte das escolas tem laboratórios e contam com laboratoristas. Entretanto, na região rural, a realidade se difere pelo fato de que todos os professores realizam atividades em laboratório, revezando-se em turnos.
- Apesar das escolas contarem com professores destinados especificamente ao trabalho nos laboratórios, a questão de equipamentos obsoletos, que muitas vezes não funcionam ou não estão em espaços adequados para seu

uso. Isso também é o motivo pelo qual alguns laboratórios estejam desativados.

- A limitação de velocidade de internet é outra dificuldade apresentada e isso faz com que seu uso se restrinja à parte administrativa da escola.
- Escassez de material midiático para as práticas pedagógicas.
- Pouca base na formação dos professores para o uso das NTICs em seu trabalho metodológico.
- Apesar de a cidade contar com várias instituições de ensino superior, duas delas sendo públicas, não há projetos de parceria que visem à mudança do quadro apresentado.

Apesar de todos os problemas apresentados, duas escolas se destacam por apresentarem um quadro quase oposto: uma na Vila C, que desenvolve um projeto em parceria com o Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) e uma no Porto Meira, isso devido a incentivo e ações promovidas pelas próprias escolas ou parceria de instituições privadas ou públicas, mas que desempenham um papel diferente da administração municipal.

### **Considerações Finais**

Diante do estudo e dados apresentados, pode-se considerar que existe muita semelhança nas dificuldades apresentadas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu e que ainda há muito que se pensar e fazer para que os sistemas, instrumentos e tecnologias façam parte do cotidiano escolar. Percebeu-se que o maior problema ainda é a estrutura dos laboratórios, os equipamentos que em muitos casos estão obsoletos e/ou estragados sem possibilidade de conserto e a instalação e velocidade de rede de internet, que é de baixa qualidade, limitando o acesso à pesquisa pelos alunos. Estes problemas também interferem na dinâmica do trabalho desenvolvido pelos professores.

Contudo, a administração municipal, SMED, escolas e professores têm trabalhado em conjunto para superar as dificuldades, inclusive financeiras, pois é sabido que a manutenção de equipamentos e aquisição de material midiático não é tarefa fácil e tão pouco barata.

No que tange à deficiência na formação dos docentes para trabalhar com as NTICs, os professores tem buscado se capacitar através dos cursos ofertados pela SMED, em parceria com o Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), através do NTM (Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal – PTI), o qual propicia um amplo espaço de trabalho e estudo, onde são ofertados debates, palestras e cursos aos professores da rede municipal de ensino.

Pode-se destacar, também, o entendimento que o professor tem neste processo. Pelos dados apresentados, pôde-se perceber o engajamento dos docentes na busca de uma nova consciência neste novo processo de ensino, com a realidade da inserção das NTICs em suas práticas e cotidiano pedagógicos. Porque, os equipamentos e espaços adequados no ambiente escolar não são garantia da inserção tecnológica no processo educativo escolar, se não houver, por parte dos docentes, interesse e determinação nesta inserção. Pensar que as práticas pedagógicas podem estar desvinculadas do processo tecnológico ao qual a atualidade está inserida já não pode fazer parte do pensamento do professor.

A tecnologia acrescentou ao uso do lápis o computador, e a escola é o melhor meio para fazer essa inter-relação, transferindo informações e criando conhecimentos. Com o recurso da tecnologia, passa a ser uma das ferramentas que a criança pode utilizar para representar, construir e formalizar seus próprios conhecimentos intuitivos e percebidos.

Buscando responder aos questionamentos propostos, é possível afirmar que o computador desperta o estímulo ao pensamento processual e do formalismo requerido pelas linguagens de programação para o universo escolar, onde a tecnologia cria espaços fundamentais onde antes não era possível trabalhar. Em outras palavras, as NTICs estimulam e incrementam a criatividade e o aprendizado. Assim, os recursos tecnológicos possibilitam a formação de novos saberes, direcionam para a liberdade para o indivíduo trabalhar sua autonomia na construção e aquisição de conhecimentos, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo.

## **Referências**

BACCEGA, M. A. **Televisão e escola**: aproximações e distanciamentos. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicaç. Salvador: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2002. Disponível em:

**IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - 2017 - ISSN 2594-7028**  
**III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**

<[http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002\\_Anais/2002\\_NP11BACCEGA.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP11BACCEGA.pdf)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

BARUEL, E. D. O. **As novas tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar**. Curitiba: Humana Editorial, 2007.

BATISTA, E. D. O. **Sistema de Informação**: o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOGHI, C.; SHITSUKA, R. **Sistemas de Informação** - um Enfoque Dinamico. Campinas: Erica, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quartociclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

COSCARELLI, C. V. **O uso da informática como instrumento de ensinoaprendizagem**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1998. 36-45 p. Disponível em: <[http://www.academia.edu/482386/O\\_uso\\_da\\_inform%C3%A1tica\\_como\\_instrumento\\_de\\_ensino-aprendizagem](http://www.academia.edu/482386/O_uso_da_inform%C3%A1tica_como_instrumento_de_ensino-aprendizagem)>. Acesso em: 15 de março de 2017.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da Aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, nº 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <[http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_1/artigo1.pdf](http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf)>. Acesso em: 15 de março de 2017.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. UNESCO. Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989

IBGE. Cidades: Dados estatísticos. **Censo demográfico das cidades. 2016**. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/A98>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/diretrizes\\_uso\\_tecnologia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/diretrizes_uso_tecnologia.pdf)>. Acesso em: 15 de março de 2017.

PENTEADO, M. G. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. 1ª. ed. São Paulo: UNESP, 1999. p. 297-313.

POLATO, A. Tecnologia + conteúdos = Oportunidades de ensino. **Nova Escola**, São Paulo, n. 223, p. 50-58, 2009.

VALENTE, J. A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. p.11-26. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

VIEIRA, F. M. S. A Utilização das Novas Tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista, Montes Claros, 1999. Disponível em: <[http://midiasnaeducacao hoje.blogspot.com.br/2011/05/utilizacao-das-novas-tecnologias-na\\_27.html](http://midiasnaeducacao hoje.blogspot.com.br/2011/05/utilizacao-das-novas-tecnologias-na_27.html)>. Acesso em: 15 de março de 2017.

WELLINGTON, R. **A Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento**. Disponível em: < <https://vecam.org/archives/article519.html>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

# EIXO TEMÁTICO 9

## Os Estudos Linguísticos

### A IMPORTÂNCIA DO ERRO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO O ERRO CONTRIBUI PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO.

Wendy J. S. Macêdo (UFPA) <sup>253</sup>

Resumo: Aprender uma Língua Estrangeira (LE), seja ela qual for, não é uma tarefa das mais fáceis. Há várias implicações na aprendizagem da mesma e o erro, seja escrito ou oral, é por muitos tratados como algo ruim. Este trabalho tem como objetivo discutir o papel do erro na aprendizagem do aluno e por sua vez, um novo papel do professor ao tratá-lo dentro da sala de aula. Tratado por muitos anos pelas escolas e professores como algo ruim, de não-aprendizagem, o erro foi estigmatizado porque sempre aprendemos que existe apenas uma resposta correta. Errar é humano, faz parte de nosso sistema biológico. O ato de errar deve ser visto como um processo de construção do conhecimento do aluno; deve ajudar professores e alunos na identificação do problema e, porque não, afirmar que ele pode ter o papel de promover alternativas para uma melhor aprendizagem. Como objeto de estudo, primeiramente, esclarecemos e definiremos a visão sobre o erro, depois abordaremos suas implicações na questão do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, apontaremos caminhos para gerenciá-lo dentro de sala de aula na aprendizagem. Nortearemos nossa pesquisa na ideia de que os erros devem ser valorizados como evidências de como se dá o processo de aquisição/aprendizagem para um determinado aprendiz (CORDER, 1967). Embora seja estranho focar no erro dos alunos e não em seus acertos (ELLIS, 1998) é necessário que os professores tenham um olhar atento e saibam perceber uma possibilidade de aprendizagem. Há várias formas de tratar o erro (LYSTER & RANTA, 1997), nossa intenção é fazer do mesmo uma ferramenta para uma melhora na aprendizagem do aluno (CARDOSO, 2002).

**PALAVRAS- CHAVE:** ERRO, ENSINO-APRENDIZAGEM E ALUNOS.

#### Introdução

Aprender uma Língua Estrangeira (LE), seja ela qual for, não é uma tarefa das mais fáceis. Há várias implicações na aprendizagem da mesma e o erro seja escrito ou oral é por muitos tratados como algo ruim. Este trabalho tem como objetivo discutir o papel do erro na aprendizagem do aluno e por sua vez, um novo

---

<sup>253</sup> Professora de espanhol da rede privada e estudante da graduação do curso de Letras- Inglês pela Universidade Federal do Pará. E-mail:wendyjoyce25@gmail.com



papel para professor ao tratá-lo dentro da sala de aula. Tratado por muitos anos pelas escolas e professores como algo ruim, de não-aprendizagem, o erro foi estigmatizado. Errar faz parte de nosso sistema biológico. O ato de errar deve ser visto como um processo de construção do conhecimento do aluno, deve ajudar professores e alunos na identificação do problema e porque não afirmar que ele pode ter o papel de promover alternativas para uma melhor aprendizagem.

Como objeto de estudo, primeiramente, esclarecemos e definiremos a visão sobre o erro, depois abordaremos suas implicações na questão do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, apontaremos caminhos para gerenciá-lo dentro de sala de aula na aprendizagem, nortearmos nossa pesquisa na ideia de que os erros devem ser valorizados como evidências de como se dá o processo de aquisição/aprendizagem para um determinado aprendiz (CORDER, 1967), embora seja estranho focar no erro dos alunos e não em seus acertos (ELLIS, 1998) é necessário que os professores tenham um olhar atento e saibam perceber, uma possibilidade de aprendizagem. Há várias formas de tratar o erro (LYSTER & RANTA, 1997), nossa intenção é fazer do mesmo uma ferramenta para uma melhora na aprendizagem do aluno (CARDOSO, 2002).

É importante que saibamos reconhecer, como professores, todas as possibilidades e recursos para ajudar nosso aluno na aquisição de um novo idioma. O erro é uma dessas oportunidades que aparecem. Por muito tempo, acreditamos que aprender um idioma seria aprender a gramática do mesmo, depois, fomos levados a crer que o melhor seria para aprender este idioma se o escutássemos e repetíssemos tudo o que ouvíamos e assim o fizemos.

Hoje, nos deparamos com uma nova visão sobre a aprendizagem de uma LE que nos impulsiona a falar. A criar situações cotidianas onde usemos esse idioma. E o erro? Onde é o seu lugar neste novo panorama de aprendizagem da LE?

### **O erro e suas definições.**

O ser humano sempre quis respostas para seus problemas. Durante essa busca o mesmo se deparou com várias respostas incorretas. Surgindo, assim, os erros. Definir o erro não é uma tarefa fácil, podemos analisar seu conceito gramaticalmente, por exemplo, a Língua Portuguesa classifica o erro como substantivo masculino e, no dicionário Aurélio (2017), encontramos a seguinte forma:

“Erro: Ato ou efeito de errar; juízo falso; desacerto, engano; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho, desregramento, falta”.

A religião vê o erro como pecado. Em resumo, a visão que se tem do mesmo nunca é boa. Seja como pecado, punição e ou atestado de burrice o erro parece ser um mal que o ser humano deve ou tentar evitar. Algo insatisfatório. Analisando o erro na aprendizagem escolar, o mesmo aparece através das “tentativas” do aluno.

É muito comum a instituição avaliar o erro como o processo de não aprendizagem e punir o mesmo tirando pontos nas provas, por exemplo, que os alunos realizam. Meirelles e Ferreira (2010) apontam que historicamente o erro de uma forma diferente dependendo da teoria atrelada a concepção de ensino de línguas. Se para os behavioristas o erro era algo que poderia ser controlado porque a visão que se tinha no mesmo era algo negativo, que deveria ser extinto porque atrapalhava para a teoria de Chomsky os erros passam a ser bem-vindos porque são vistos como aprendizagem.

Esses padrões pré-definidos que as instituições têm e os professores muitas vezes são obrigados a seguir não concebem que o erro é uma oportunidade para que o aluno aprenda. Devemos mudar esse conceito de “acertou tirou dez, errou tirou zero”. Nosso mundo encontra-se cada vez mais em estado de mudança e mudar nossas práticas dentro de sala de aula nos ajudará nessa caminhada e ao aluno que reconheça sua “falha” e partir dela, construa seu conhecimento.

### **A importância do erro na aprendizagem de uma LE.**

Podemos começar a relacionar o erro com a aprendizagem através da teoria desenvolvida por Corder (1967) que realizou uma análise de erros a partir de seu artigo “The significance of learners’ errors” (O significado dos erros dos aprendizes”). Para o mesmo, os erros acontecem porque os alunos elaboram um esquema cognitivo que possui suas próprias regras diferentes da língua materna e da língua alvo: No que diz respeito à L2<sup>254</sup>, mais especificamente, os erros eram considerados frutos da transferência do conjunto de hábitos de uma L1 (língua materna) para a L2, ou seja, todo erro cometido na L2 advinha de uma influência da L1 do aprendiz Meirelles e Ferreira apud FIGUEIREDO, (2010, p.50). Sobre isso, ele

---

<sup>254</sup> L2-língua estrangeira (LE).

chamou de dialeto idiossincrático <sup>255</sup>. Entretanto, um dos questionamentos que devemos fazer é porque utilizar uma teoria de língua materna para estudar a língua estrangeira? A autora LA CORTE defende o seguinte argumento:

Porque acreditamos que conhecer o processo de aquisição de língua materna nos ajuda a compreender o processo de aquisição de língua estrangeira. Existem semelhanças entre os dois processos, mesmo reconhecendo que se constituem em processos ontologicamente diferentes. Muitos dos fenômenos descritos por Lemos no processo de aquisição da língua materna podem ser relacionados com fenômenos encontrados no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Lemos incorpora na sua proposta algumas das descobertas da psicanálise de orientação lacaniana e introduz o conceito de **subjativação**. Assim, a proposta de Lemos trouxe-nos outra questão: quais conceitos desenvolvidos pela psicanálise podem ser iluminadores para compreender aquilo que convencionalmente chamamos de erros?

Para Lemos, o processo de aquisição é explicado por intermédio do conceito de **posição e mudança de posição**.

Dentro dessa proposta, os erros que aparecem na fala dos sujeitos revelam a posição em que se encontram dentro de uma estrutura. Na primeira posição elaborada por Lemos ocorre o processo de **especularidade**. Segundo Lemos, na primeira posição estaria a criança bem pequena que começa a falar. A fala dessa criança estaria espelhando fragmentos da fala da mãe que, numa interação com a criança, começa a pôr em relação sua fala, e por dentro de uma sentença, dentro de um texto, dentro de um funcionamento lingüístico.

Nesse momento de especularidade a criança se apreende como uma unidade, como um corpo, ela se olha na mãe, ela recorta fragmentos da fala da mãe. Os “erros” dessa posição são erros entre aspas, é claro, pois revelam uma tentativa de adequação da fala da criança à fala da mãe.(2008, p. 01).

Embora Chomsky (1950) questione esse argumento que o erro é gerado pela L1, Corder (1967) faz uma distinção entre *erro* e *engano*. Enquanto que o primeiro é um padrão regular na fala do aprendiz, diferente da língua alvo, o segundo é não sistemático. É lapso ou lapsos de memórias que permitem a autocorreção por parte do aluno. A correção de enganos, enquanto que o erro não. É exatamente por isto, que a escola precisa ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia e a se sentir seguro para perceber seu erro e com esta segurança, ele pode aprender com o mesmo. Para Nogaro e Granella (2004) não podemos perder a oportunidade de aproveitar as insuficiências nas produções escolares como possibilidade de avaliarmos o trabalho a ser realizado, focando-o de acordo com as suas necessidades. A natureza e a origem das insuficiências devem ser determinadas,

---

<sup>255</sup> Forma incomum de falar um idioma. Vem de idiossincrasia.

coisa que geralmente escapa ao professor. É necessário que o educador tome uma posição diante do erro e da postura que têm em relação a eles: punição, complacência ou possibilidade de aprender. Se o educador tiver uma concepção problematizada do erro, temos o construtivismo, onde o erro não é tratado simplesmente como uma questão reduzida ao resultado da operação, mas sim, de invenção e de descoberta. Sob este enfoque, buscamos a compreensão do erro não apenas da perspectiva do aluno, como também, na atuação docente em sala de aula porque sabemos que o aluno constrói seu conhecimento através da interação, relação com o outro e o meio em que vive. Essa relação é muito importante para o seu aprendizado.

Porém, somente isso não é o bastante para o aprendizado. O que faremos com o erro? Como transformá-lo em algo produtivo dentro de sala de aula? Como tirar do aluno esse medo de errar, esse estigma, essa frustração que o professor sempre vê em seu aluno quando ele ocorre?

Como foi dito anteriormente, a necessidade que a escola e educadores têm em ver o erro acaba por prejudicar muito os alunos. É o ponto de partida para se perceber o processo de aprendizagem. Na medida em que os erros forem identificados e compreendidos devem ser tratados de forma que ajude o aluno e o professor tem papel principal nesta empreitada. Devemos buscar valorizar o aluno. Meireles e Ferreira (2010) defende que existem fatores que devem ser levados em consideração que influenciam o aluno na hora de cometer o erro e podem servir como apoio ao professor na hora de tratá-lo.

Um destes fatores que podem ser grande aliado a tornar o erro como ferramenta didática está na autoestima. Incentivar a autoestima do aluno pode ajudar em todos os aspectos educacionais, entre eles na relação professor-aluno.

a) **A autoestima e motivação:** Em linguística Aplicada se verificou que quanto mais os alunos são elogiados em sua escrita ou oralidade sentem-se confiantes para produzir mais. Mesmo com o erro o professor deve estimular o aluno e não o constranger. É preciso evitar frases como: “isso está errado”, “Não está bom”, “você errou de novo” e etc. Seria interessante substituir essas frases por “Muito bem, você pode mais”, “Boa tentativa”, “Vamos lá”, “Você consegue”, “Confio em você”.

Figueiredo apud Figueiredo e Assis (2006) observaram alguns aspectos que podem aumentar ou diminuir a autoestima de alunos do curso de Letras, no que se refere aos processos de escrita e de correção de erros. Em relação ao processo de produção textual, os autores verificaram que os alunos têm a autoestima aumentada quando recebem elogios sobre a sua produção; quando percebem que escrever é um processo e, portanto, não se cobram tanto ao realizar a atividade. Por outro lado, a autoestima é diminuída quando se cobram demais para realizar a atividade e, com isso, se sentem incompetentes por não produzirem um texto considerado ideal. (2011, p.01)

b) **A ansiedade:** Esta seria outro fator importante. Figueiredo aponta que a ansiedade é um fator determinante na aprendizagem e influência diretamente na questão do erro. Ele a define como uma característica da pessoa, momento de falar em público. Em alguns casos, ela pode chegar a atrapalhar o desempenho do indivíduo que evitará de todas as formas situações em que o mesmo esteja exposto. Sobre isso, seria interessante afirmar que os professores têm papel importante nisso, porque podem elevar o nível de ansiedade dos mesmos se adotarem a postura de “carrascos”, cobrando os alunos, por exemplo, ou redimensionar a mesma ao adotar uma postura mais branda incentivando os alunos a vencerem essa dificuldade.

É muito comum em atividades que envolvem a escrita escutarmos dos alunos que eles não são tão bons em escrever. Percebemos, a famosa “síndrome da folha em branco”, onde o aluno, ora porque a ansiedade interfere, ora por outros fatores sente-se ansioso demais para colocar as palavras no papel.

c) **Correr riscos:** A segurança que o professor passa ao aluno é fator principal para que o mesmo queira “correr riscos”. E sobre isto, podemos entender que “correr riscos” refere-se a sair de sua zona de conforto e tentar e esse tentar, gerará erros, mas com o apoio do professor o aluno passará por esta etapa e no fim da mesma avançará em sua aprendizagem.

De acordo com Ely (1986), os aprendizes que se arriscam demonstram menos hesitação e um maior desejo para usar estruturas mais complexas da língua que estão aprendendo, bem como não têm receio de cometer erros. Brown (1994b) complementa esse ponto de vista afirmando que a autoestima parece estar relacionada à capacidade de correr riscos; ou seja, quando comete um erro, uma pessoa com autoestima global alta não se sente ameaçada com a possibilidade de seus colegas rirem dela. Por outro lado, como observa Tsui (1995), alguns fatores que podem minimizar a capacidade de correr riscos são a falta de confiança dos alunos em relação à sua proficiência na língua e o receio de serem ridicularizados pelos

colegas ou professores. Dessa forma, os alunos preferem permanecer em silêncio (tanto oralmente quanto na escrita) a se arriscarem a cometer erros. (FIGUEREIDO, 2011, p.02)

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, o que acreditamos constituir-se ou não um erro está, muitas vezes, relacionado com o nosso próprio modo de agir diante das situações que vivenciamos no nosso cotidiano. Nesse sentido, é importante considerar o fato de que aprendizes e professores são indivíduos que possuem suas formas particulares de pensar e de agir em relação ao que seja erro dentro do processo de ensino e aprendizagem, bem como em relação a porque, como e quando corrigilo Meireles e Ferreira apud (SILVA; FIGUEIREDO, 2006, p. 114).

Todos nós sabemos que além de demonstrar a possível incapacidade ou incompetência do aluno, o erro, dependendo da maneira como é visto e tratado pelos educadores provoca a exclusão do mesmo e seu completo afastamento da aprendizagem. É nossa postura ao tratar o problema que mudará essa situação. Fazendo-o passar de um ato de exclusão para um ato de inclusão.

### **Propostas para a aprendizagem utilizando o erro.**

Figueiredo afirma Apud Ellis (2011, p.05), que a correção de erros é um processo extremamente complexo, visto que existem várias formas de se corrigir e que muitas dessas formas são usadas pelo professor por intuição, com base na sua experiência anterior como aluno, nas suas crenças de como corrigir etc. O professor pode fazer uso de diferentes maneiras de responder aos erros dos alunos, desde que o faça de forma sensível e consciente, caso contrário, poderá causar bloqueios no processo de aprendizagem de seus alunos. São inúmeros os problemas que o professor enfrenta na sala de aula que exige dele um máximo de cuidado e soluções para trata-los. Relacionar o que aprende na universidade (teoria) com sua realidade na sala de aula (prática) é um grande desafio.

Muitas vezes, nas escolas o professor se depara com uma realidade totalmente burocrática e algumas vezes fora da realidade do aluno, onde o mesmo é impulsionado a estudar para obter uma nota para passar de ano e não para estudar para sua aprendizagem, conhecimento, sua construção como cidadão e não apenas como mero aluno que quer uma nota.

Como tratar o erro e formas de trazê-lo para a aprendizagem, essa é o nosso principal questionamento. Ellis (1997,1998) afirma que existem vários

conhecimentos: o implícito e explícito e sobre isso a princípio o professor não pode interferir, entretanto, pode usá-lo para conhecer o seu aluno. Acreditamos que o professor deve valer-se disso para começar a elaborar sua proposta de correção.

Imaginemos que durante nossa aula de inglês, nossos alunos estão com dificuldades quanto aos verbos no *simple past*, notamos que durante uma simples tarefa de que como é sua rotina, vários alunos cometeram erros quanto a estrutura baseada na pesquisa dos autores, podemos orientar nossos alunos e diante desses erros fazê-los aprender. Vale ressaltar que o papel que o professor adotará nesta correção é muito importante porque dependendo de sua postura, pode ajudar o aluno ou prejudicá-lo. Figueredo (2011, p.05) usa um exemplo em seu artigo: *A influência dos fatores afetivos e a aprendizagem de língua inglesa* para destacar a importância do professor neste momento:

Nos relatos a seguir, podemos observar como uma correção inadequada feita por professores, ou mesmo por colegas, pode desmotivar os alunos na aprendizagem de uma LE: [3] Eduarda: Por exemplo, no ano passado a gente teve uma professora, então assim a gente ficou com medo de falar e de escrever porque o erro era mais importante do que o que a gente acertava. Então não havia comunicação. Aquilo bloqueava demais. E até pela própria, pelos problemas, pela briga que a gente teve, a gente se retraiu bastante, não falou muito. Qualquer coisa, quando a gente corrigia o outro já virava uma agressão, pelo próprio clima de sala de aula, né? Não virou uma coisa pra você melhorar, acho que foi como punição. Aí ficou problemático, terrível. (Entrevista inicial)

As autoras Lyster & Ranta (1997)<sup>256</sup> realizaram uma pesquisa e distinguiram seis tipos de formas de correções utilizados pelos professores que participaram de seu trabalho e essa classificação será utilizada para descrever como os erros são corrigidos no contexto da presente investigação, porque nos parecer interessante e abrangente para explicar as situações que ocorrem na sala de aula, e simples para que não haja distorções ou enganos sobre nosso assunto As mesmas podem ser:

---

<sup>256</sup> CAVALARI APUD, 2006.

a) **Correção explícita:** provisão explícita da forma correta pelo professor. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno disse está incorreto seja por meio do tom de voz ou do uso de frases do tipo: *oh, você quer dizer...; você deveria dizer*

b) **Reformulação (recast):** o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro que o mesmo cometeu. Essas reformulações são, na verdade, correções implícitas por não chamarem a atenção do aluno para o erro.

c) **Pedido de esclarecimento:** o professor mostra ao aluno que existe algo incorreto em seu enunciado, portanto, é necessário que o próprio aluno a reformule. Dessa maneira, a forma considerada “correta” não é fornecida ao aluno imediatamente, dando-lhe a oportunidade de reestruturar seu enunciado. Cavalari (2006 apud Lyster & Ranta (1997, p. 05) elucida que: estes pedidos de esclarecimento podem ser usados para esclarecer tantos problemas de compreensão, quanto de precisão linguística.

d) **Feedback metalingüístico:** o professor faz um comentário ou pergunta sobre o enunciado feito pelo aluno, sem fornecer-lhe a forma correta explicitamente, mas indicando que há algum erro

e) **Elicitação:** A autora explica que se caracteriza por três técnicas diferentes utilizadas pelo professor para a correção do aluno:

- o professor pede para que o aluno complete seu próprio enunciado ao pedindo que ele preencha o “espaço em branco” onde havia um erro.
- o professor faz perguntas diretas ao aluno para obter a forma correta, indicando exatamente onde está o problema.
- o professor, ocasionalmente, pede para que o aluno reformule seu enunciado.

f) **Repetição:** o professor repete o enunciado errado do aluno, geralmente, usando a entonação para destacar o erro. Os autores reconhecem a possibilidade de haver combinações entre essas categorias em um mesmo turno do professor, o que resultaria em uma categoria extra, denominada movimento corretivo múltiplo.



Cavalari (2006) assim como, Meireles e Ferreira (2010) destacam a importância do professor neste processo de se aprender com o erro e de gerenciá-lo dentro da sala de aula . Vale ressaltar que o professor embora muitas vezes não reaja a todos os erros ou não os corrija utilizando todas as formas que existem para a correção do mesmo não deve se provar de fazê-lo em algum momento. Sobre isto, Cavalari tece o seguinte comentário:

Proponho, então, para fins didáticos, dividir a prática docente quanto à correção e tratamento dos erros em duas posturas antagônicas que refletem maneiras diferentes de se conceber a linguagem e o processo de ensino/aprendizagem. De um lado, observa-se uma prática tradicional, influenciada por uma visão estruturalista da língua que reflete a ditadura da forma considerada como padrão da língua-alvo e na qual o erro é visto como uma transgressão da regra que deve ser eliminada imediatamente, valorizando-se, assim, a correção implacável e a precisão lingüística em detrimento da fluência. Estudos Lingüísticos XXXV, p. 1887-1896, 2006. [ 1887 / 1896 ] De outro lado, verifica-se uma prática influenciada pelos princípios da abordagem comunicativa (WIDDOWSON 1978, 1990) e que tem como objetivo o desenvolvimento do que Canale (1983) chamou de competência comunicativa, ou seja, o conhecimento que se tem da língua, bem como a habilidade ao se usar esse conhecimento num evento real de interação e comunicação de significados. ( 2006, p. 01-02)

Sabemos que é uma tarefa árdua e quem em vários momentos parecerá ao mesmo que o aluno persiste no erro porque não consegue aprender. Aqui se defende não a extinção do mesmo, mais sim, seu aproveitamento para a aprendizagem conforme aponta Cavalari (2006) apud Cardoso (2002, Figueiredo 2002, 2003). Entretanto, é algo que vale a pena fazer porque permitirá a oportunidade ao aluno

superar seus obstáculos no aprendizado de uma LE.

## **Conclusão**

Este trabalho teve como finalidade rediscutir o papel do erro na aprendizagem de uma LE buscando a construção de uma aprendizagem eficaz e autônoma por parte do aluno e transformando o papel do professor dentro deste processo.

Se faz necessário questionar as práticas avaliativas nas escolas hoje em dia, que ajudam a manter a visão de que o erro é algo de não-aprendizagem, preguiça por parte do aluno e punitivo. Provocando a exclusão do mesmo e seu isolamento do processo de aprendizagem, permitindo que o mesmo que nunca conseguirá aprender, que não é capaz causando assim, sentimentos como a ansiedade e frustração nos mesmos.

O professor tem que ser o primeiro a começar a realizar essas mudanças, uma vez que seu papel em sala de aula é de fundamental importância no processo. O mesmo deve ser a ponte que leva o conhecimento ao aluno. Não deve interpretar a correção dos erros como um mero apontamento dos erros dos alunos e sim, como um processo de aprendizagem que não deve ser definido apenas por erros e acertos. Ressaltamos que não pode ser uma mudança imposta, e sim dialogada, discutida incansavelmente, com todos que participam do processo educativo. Promovendo assim, a inclusão de todos e não exclusão.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. **O Tratamento do Erro na Oralidade: uma Proposta Focada em Características da Interlíngua de Alunos de Inglês como Língua Estrangeira.** Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93907/cavalari\\_sms\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93907/cavalari_sms_me_sjrp.pdf?sequence=1) Acesso em 08 Set.2017.

Dicionário Aurélio disponível : <https://dicionariodoaurelio.com> Acesso em: 17 Ago.2017

FIGUEREIDO, Francisco José Quaresma de. **A influência dos fatores afetivos e a aprendizagem de língua inglesa: foco na escrita e na correção de erros.** Disponível em: [https://letras.ufg.br/up/25/o/VIISLE\\_05.pdf](https://letras.ufg.br/up/25/o/VIISLE_05.pdf) Acesso em 08 Set.2017.

LA CORTE, Raquel dos Santos. **Como podemos interpretar os erros no processo de / aprendizagem de uma língua estrangeira?** Disponível em [www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc067.htm](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc067.htm) Acesso em 07 jul.2017

MEIRELES, Ubiratan da Silva. FERREIRA, Daniela de Azevedo. **O professor de línguas e as correções de erros.** Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11537/6820> Acesso em 07 jul.2017

NOGARO, Arnaldo. GRANELLA, Eliana. **O erro no processo de ensino e aprendizagem.** Disponível em: revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/244/446 Acesso em 07 jul.2017

## **PRODUÇÃO DE TEXTO E A ATITUDE RESPONSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Madalena Benazzi Meotti<sup>257</sup>  
Greice da Silva Castela<sup>258</sup>

### **RESUMO**

Desenvolver a produção textual permanece um desafio para o professor nas aulas de Língua Portuguesa. Este artigo objetiva discutir o ensino da língua pautado na concepção de linguagem interacionista e dialógica e na perspectiva dos gêneros discursivos. Nesse sentido, elaboramos e aplicamos uma sequência didática em torno do gênero discursivo lenda. Os sujeitos foram alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Toledo-PR. A geração dos dados ocorreu por meio de diário de campo, gravações em áudios das aulas e as produções dos textos realizadas pelos alunos no contexto da pesquisa. A pesquisa teve como objetivo verificar o desenvolvimento da atitude responsiva e os multiletramentos por parte dos alunos, conforme descrito em Meotti e Castela (2016). Optamos por apresentar, neste recorte, os dados gerados com relação à atitude responsiva nas produções de texto. A investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa qualitativa e do tipo pesquisa-ação. O embasamento teórico pautou-se em Bakhtin (1988; 2003), Geraldi (1991), Menegassi (2009; 2010), entre outros. Os dados revelaram que os alunos participaram efetivamente do processo e as produções de textos atingiram os objetivos propostos, contribuindo para que tivessem uma atitude responsiva ativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero Discursivo, Produção de Texto, Atitude Responsiva.

### **Introdução**

Embora, nos últimos anos, as pesquisas relacionadas ao ensino da produção de textos tenham avançado muito, com a contribuição de muitos teóricos, entre eles

---

<sup>257</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

<sup>258</sup> Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando nos Programa de Pós-graduação em Letras PPGL e PROFLETRAS.

Geraldi (1991), Menegassi (2009; 2010), Marcuschi (2008), Costa Val (1999), Koch (2011; 2012), Antunes (2009), entre outros, o que percebemos em sala de aula, principalmente no Ensino Fundamental, são atividades de escrita descontextualizadas, escreve-se para o professor corrigir, sem ter em vista um processo de interação verbal e social. Como poderemos formar produtores de texto, que saibam interagir socialmente por meio da escrita, se ainda o que se propõe são escritas mecânicas ou atividades de escrita, as chamadas “redações” escolares, com uma finalidade somente: servir para avaliar o desempenho do aluno?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (BRASIL, 2001) estabelecem que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 2001, p. 65).

O currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná (AMOP, 2014)<sup>259</sup>, em relação à produção de texto, defende a importância de o aluno escrever a partir de necessidades e de interlocutores reais. Compreender a escrita como forma de diálogo e a partir da necessidade de interação pauta-se na compreensão de linguagem interacionista e dialógica (BAKHTIN, 2003). Dessa forma, todo o trabalho com a escrita tem o gênero discursivo como ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua portuguesa, rompendo com concepções de linguagem que se baseavam somente pelo ensino da língua como estrutura, embora não se descarte a importância de se observar a estrutura composicional ao se trabalhar com o gênero. A mesma compreensão observamos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

Apesar de ser essa a compreensão de escrita expressa em documentos oficiais que norteiam o trabalho nas escolas, não é isso que ocorre na prática pedagógica de muitos professores, o que se evidencia na escrita apresentada por muitos alunos. Nesse sentido, em nossa pesquisa elaboramos e aplicamos uma Sequência Didática (SD) em torno do gênero lenda, numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Toledo - PR, e, incluímos elementos das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), com a indagação de que se essa proposta proporcionaria a compreensão leitora e a

---

<sup>259</sup> O Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná foi elaborado com a participação de professores das escolas públicas da região Oeste do Paraná e teve sua primeira edição em 2007, sendo revisado em 2010 e a última revisão ocorreu em 2014. Com base nos preceitos desse currículo que elaboramos e aplicamos a proposta pedagógica.

produção de textos, possibilitaria o desenvolvimento de atitude responsiva ativa, bem como os multiletramentos dos alunos, sujeitos da pesquisa. No recorte deste artigo apresentamos os resultados obtidos em relação a responsividade na produção de textos, o qual integra a dissertação intitulada “O uso das TICs em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no ensino fundamental” (MEOTTI, 2016), que apresentamos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel. Diante da proposta pedagógica, elaborada por nós, que integrou TICs e multiletramentos em uma SD do gênero discursivo lenda, indagamos: Esse material contribuiu para o desenvolvimento da atitude responsiva nas produções de textos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental? Possibilitou a utilização de multiletramentos por esses alunos? Dentre os objetivos específicos elencados na pesquisa, neste artigo iremos abordar somente o que pretendeu verificar nos textos produzidos pelos alunos marcas de atitudes responsivas com relação à compreensão dos elementos constitutivos do gênero. A investigação teve como objetivo geral verificar se a proposta pedagógica, elaborada e aplicada, auxiliou esses alunos a assumirem uma atitude responsiva nos textos produzidos e a desenvolverem seus multiletramentos.

A pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) por compreender a linguagem em seus contextos de uso. Entendemos que a LA se constituiu numa área de investigação aplicada, tendo como ponto central a resolução de problemas decorrentes do uso da linguagem, no caso em contexto escolar (MOITA LOPES, 1996). A pesquisa classifica-se como qualitativa interpretativista e apresenta como método de investigação, a modalidade de pesquisa-ação que, de acordo com Engel (2000), é um método de pesquisa que tem a teoria vinculada com à prática. A pesquisa teve como sujeitos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola pública municipal de Toledo.

### **Concepção de Linguagem e Responsividade ativa**

A concepção de linguagem que subsidia a reflexão nesta pesquisa pauta-se no conceito bakhtiniano que a compreende no processo de comunicação social, inserida num contexto sócio histórico. Nessa perspectiva, a linguagem só vive na comunicação dialógica entre interlocutores que a usam. Esse processo de interação

verbal se dá por meio de discursos, uma vez que se refere a língua em sua integridade concreta e viva, em que estão atrelados valores e ideologias. As relações dialógicas e sociais entre os falantes ocorrem essencialmente pela interação verbal. A língua como produto da interação humana “não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988[1929], p. 108), assim, a língua não pode separar-se dos seus falantes, bem como não pode ser separada das esferas sociais e dos valores ideológicos. Portanto, a compreensão da língua é histórica, social, dialógica, a serviço da interação.

Bakhtin (2003) estabelece que tudo o que se diz, tanto de forma oral ou por escrito, não é novo porque está carregado de outras vozes, de outros discursos que dialogam entre si, num contínuo processo de interação verbal e social. Assim, os enunciados nascem de outros enunciados que já foram ditos e buscam uma resposta do outro, buscam uma atitude responsiva do interlocutor, logo, o enunciado produzido busca provocar uma resposta do interlocutor no sentido de concordar, discordar, refutar, acrescentar, completar, usar, etc., ou seja, busca uma reação em relação a ele que pode ser imediata ou não.

O conceito sobre a natureza dialógica da língua é fundamental no conjunto das obras de Bakhtin e seu círculo, nesse sentido Brait (2007) acrescenta que “o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a natureza constitutiva interdiscursiva da linguagem” (BRAIT, 2007, p. 69). O dialogismo também se refere às relações estabelecidas entre o eu e o outro “nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (BRAIT, 2007, p. 69.). Dessa forma, para haver dialogicidade deve haver enunciado, que na perspectiva bakhtiniana está organizado e constituído naquilo que se diz. E, nesse sentido, tudo que se diz/escreve não é novo, mas está carregado de outras vozes outros discursos, os quais dialogam entre si.

Todo enunciado proferido na vida social também busca uma compreensão responsiva ativa e, para Bakhtin, “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929] p. 131, grifo do autor). Assim, a compreensão está interligada com uma compreensão responsiva ativa. Nessa perspectiva, as práticas de ensino e

aprendizagem devem ser planejadas e trabalhadas no sentido de possibilitar o desenvolvimento da compreensão ativa, abrindo espaço em sala de aula para que haja a interlocução e a dialogicidade. Para Bakhtin (2003) a compreensão ativa ocorre quando o interlocutor compreende o enunciado e consegue responder a ele de maneira imediata, explicitando sua posição de concordar, discordar, refutar, complementar, etc.

Com relação a compreensão passiva, Menegassi explica que, “reside justamente no fato de que a devolutiva do enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem (MENEGASSI, 2009, p. 163). Assim, a compreensão passiva ocorre quando o interlocutor cumpre os prazos submetidos na situação real, produziu um texto porque o professor solicitou. Bakhtin (2003) estabelece ainda a compreensão responsiva silenciosa, ou uma compreensão que ocorre com uma ação retardada, ou seja, o interlocutor apresenta uma resposta, no entanto, essa resposta acontece em outro momento, ocorrendo, às vezes, em outro contexto e também com outros interlocutores.

Independentemente se a compreensão responsiva for ativa, passiva ou silenciosa, o interlocutor realiza uma atitude responsiva, ou seja, sempre se espera por uma resposta. No contexto de sala de aula, em situação de ensino e aprendizagem, é possível exemplificar e verificar a responsividade no processo de produção escrita dos alunos. De acordo com o encaminhamento didático/pedagógico do processo de produção textual, observa-se a atitude responsiva que pode configurar-se como responsiva passiva no momento que os enunciados se constituem como meros reprodutores de outros enunciados, ou seja, o aluno cumpre a tarefa (produzir um texto solicitado pelo professor). Entretanto, espera-se que os alunos tenham atitude responsiva ativa, demonstrando uma compreensão ativa em seus textos, no momento em que acrescentam ideias, posicionam-se, realizam avaliações e ponderações, ocorrendo um diálogo com seu interlocutor. Ocorre ainda que alguns alunos apresentam responsividade silenciosa, ou seja, ocorrida em outro momento, ou ainda em outra produção escrita, revelando que esse aluno levou mais tempo para assimilar o conhecimento (efeito retardado).

Esse caráter sócio histórico da linguagem não ocorre desvinculado de ideologia e nesse constante processo de interação verbal e social, gera a responsividade por meio de valores sociais. De acordo com Bakhtin (2003), alguns

gêneros discursivos foram concebidos mais para a compreensão passiva, a exemplo dos gêneros líricos; outros gêneros requerem uma resposta ativa e imediata do falante, mas em toda situação dependerá do projeto de dizer do falante e o gênero elencado para efetivar seu discurso.

## **Produção de Texto**

Ao tratarmos da produção de texto, reportamos a abordagem bakhtiniana de enunciado pois, pauta-se na interação verbal como a substância verdadeira da língua. É na enunciação – ato de enunciar e produzir enunciados – produto das interações sociais entre os sujeitos, que balizamos nossa perspectiva de escrita. Nesse sentido, ensinar a escrita é um processo contínuo de ensino e aprendizagem em que são apresentadas aos alunos necessidades reais de escrever. Isso porque estamos a todo momento interagindo com o outro, buscando uma resposta ao nosso enunciado.

Nesse sentido, o locutor ao proferir um enunciado, tanto oral como escrito, espera uma compreensão ativa por parte do ouvinte. É nessa perspectiva que entendemos a produção de texto na escola, ou seja, numa perspectiva em que o aluno tenha sempre em vista um interlocutor com quem dialogar. Geraldi (1991) assevera a respeito do interlocutor que é necessário que se defina “um *projeto de produção e textos* com destinação a interlocutores reais e possíveis” (GERALDI, 1991, p. 162, grifos do autor).

Outro aspecto necessário à produção de texto é, de acordo com Geraldi (1991), estabelecer as razões para dizer. Assim, para que a produção de texto tenha sentido é necessário que o aluno tenha o que dizer, ultrapassando ao simples fato de tarefa escolar a cumprir, mas efetivamente tenha um motivo para interagir; razões para dizer, ou seja, uma situação real de interação. Se há razões para se dizer, conseqüentemente estabelece-se o que dizer. Nesse momento é relevante que o professor forneça subsídios aos alunos, no sentido de capacitá-lo sobre o que irá dizer, possibilitando que respondam ativamente à proposta de produção de texto.

Temos, nessa perspectiva de produção de texto, a participação efetiva do professor, pois ele será o mediador, mostrando a função social que o texto do aluno terá na sociedade, possibilitando então a produção de textos, dos inúmeros gêneros



discursivos existentes na sociedade, os quais irão responder às necessidades de interação verbal.

Quando se estabelece o interlocutor, o que dizer e as razões para se dizer, o passo seguinte, de acordo com Geraldi (1991), é a escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, conduzindo assim para a escolha do gênero discursivo que poderá apontar a escolha do tipo de linguagem mais adequada para explicitar seu projeto de dizer. Nesse momento, o aluno assume a posição de sujeito/autor de seu texto, demonstrando que não é neutro, mas que carrega valores de seu contexto social e cultural. Geraldi (1991) acrescenta ainda que o aluno deve ser compreendido como participante ativo na situação de interação, uma vez que elabora, reelabora suas ideias sobre o mundo, constituindo-se como sujeito. Assim, o ato de produzir textos é compreendido como trabalho e não como resultado de momento de inspiração, pois o autor dedica tempo e esforço na construção do seu texto.

Menegassi (2010) corrobora acrescentando, “a escrita é um trabalho consciente, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita” (MENEGASSI, 2010, p. 19). Essa é a razão de se entender a escrita como trabalho, uma vez que o aluno prepara, constrói seu texto, revisa, reescreve, a fim de tornar seu texto adequado para a circulação social, tendo em vista a necessidade de interação real. A escrita é, portanto, uma prática social que não pode estar distanciada dos inúmeros usos que os sujeitos fazem dela, recorrendo assim a algum gênero para construir o discurso. Dessa forma, entendemos que os gêneros são a materialização da interação entre os sujeitos.

### **Encaminhamentos e resultados obtidos**

Os dados, que foram gerados pelos instrumentos de pesquisa utilizados, possibilitaram-nos analisar as produções de textos dos alunos e, conseqüentemente, percebermos as marcas de atitudes responsivas. A pesquisa ocorreu numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Toledo, no Paraná. A turma possuía 20 alunos e a aplicação dessa proposta totalizou 37 h/aulas

O percurso utilizado para o trabalho com o gênero, mas a proposta completa da SD elaborada pode ser consultada em Meotti e Castela (2016). Ao levarmos textos do gênero lenda para a sala de aula e realizarmos essa proposta pedagógica sistemática com os alunos, nosso objetivo foi de que ocorresse o reconhecimento, leitura, interpretação, produção e reescrita de textos do gênero, bem como estabelecer uma aproximação entre os textos do gênero que circulam na sociedade e também por meio digital.

Ao aplicar a SD, o principal objetivo foi que os alunos conhecessem o gênero discursivo trabalhado, no caso desta pesquisa, textos do gênero lenda. Outro passo importante foi que os alunos demonstrassem que conhecem o gênero, em seus aspectos estruturais, temáticos e estilo, no momento em que realizaram a produção de texto, atendendo a situação de interação estabelecida. Entretanto, o projeto discursivo que esse texto realiza, em termos de discursividade e em termos de gênero, tendo em vista o que o locutor quer dizer com isso, precisam estar presentes durante toda a pesquisa, bem como na análise. Estamos tratando do que Sobral (2010) diferencia entre ensinar gênero na escola e transmitir gênero. Ao transmitir destruímos a própria concepção de gênero e esse mesmo autor ainda acrescenta que ao ensinarmos gênero é ter em vista que esse “*é forma-conteúdo e valoração- interpretação do mundo*” (SOBRAL, 2010, p. 28, grifos do autor), dessa forma, esses elementos estão integrados no projeto enunciativo, no interior da esfera em que o gênero é produzido e em que circula – mostrando a amplitude do gênero discursivo perante as operações valorativas e responsivas.

Dividimos a análise do *corpus*, o qual se constitui de um total de oito produções de textos, que se tornaram livros virtuais e quatro vídeos interativos (VILOs), e estabelecemos um recorte para análise de dois textos produzidos pelos alunos, durante a aplicação da SD. Apresentaremos neste trabalho a análise de um dos textos produzidos. Salientamos que para garantir o sigilo em relação aos sujeitos da pesquisa, cada aluno foi identificado com uma letra do alfabeto. A análise que faremos é do reconto da lenda do milho, produzido em dupla pelos alunos A e B, de maneira colaborativa.

### **Análise da Lenda do milho**

Para Goés (1991), as lendas explicam os fatos naturais que se desconhece. No caso da retextualização da lenda do milho, para explicar o surgimento de um alimento tão rico em nutrientes e importante para a alimentação, os índios explicaram a sua origem por meio da morte do cacique.

Na retextualizado pelos alunos A e B, no que tange ao conteúdo temático, observamos que foi mantida a explicação dada na lenda de origem. No texto produzido pelos alunos, também houve momentos em que fizeram a cópia literal da lenda de origem, como podemos observar no quadro a seguir em que marcamos de vermelho essas cópias.

**Quadro 1:** Lenda de origem e produção dos alunos

Texto de origem	Versão final do texto alunos A e B
<p style="text-align: center;">LENDA DO MILHO</p> <p>A lenda diz que em tempos difíceis, a seca afastava a caça que fugia em busca de água, o rio secava e não tinha peixe, na terra dura não brotava uma semente, a fome e a desolação tomava conta do povo Tupi, que clamava a Tupã dias melhores. Vendo tristeza de seu povo, o chefe da tribo, jurou que ia trazer novamente a alegria a sua tribo.</p> <p>Ele daria sua vida a Tupã pelo seu povo e a chuva cairia novamente e molharia as sementes que verdinhas nasceriam, os rios se encheriam corriam fortes e cheios de peixes, a caça voltaria e a aldeia festejaria novamente a fartura.</p> <p>Mas para isso era preciso que ele desse sua vida por seu povo. E assim morreu, deixando um desejo que depois de morto toda a tribo arrastasse seu corpo por até um lugar distante onde o verde cobrisse a terra o enterrassem ali.</p> <p>A tribo fez como ele pediu, arrastando o corpo do chefe da tribo por léguas até chegar em uma planície verde e quente, enterraram seu corpo cansado.</p> <p>Passados alguns dias depois notaram que na cova do chefe da tribo nascia uma planta vigorosa e forte e se espalhava pelo campo em pouco tempo espigas douradas cobriam toda a terra.</p> <p>Quando as espigas ficaram amarelas e brilharam como sol os índios colheram e se alimentaram e denominaram de milho, assim a riqueza voltou para aquele povo que nunca mais se desanimou.</p> <p>E assim surgiu o milho.</p> <p><a href="http://lendasdobrasil.blogspot.com.br/2015/02">http://lendasdobrasil.blogspot.com.br/2015/02</a></p>	<p style="text-align: center;">Lenda do milho</p> <p>Contam os índios que foi assim que nasceu o milho...</p> <p>Segundo a lenda, há muitos anos atrás, numa tribo de índios Tupi, os tempos eram difíceis, a seca afastava a caça que fugia em busca de água, o rio secava e não tinha peixe. Na terra dura não brotava uma semente, a fome e a tristeza tomavam conta do povo Tupi, que pedia a Tupã dias melhores.</p> <p>O chefe da tribo vendo seu povo sofrendo, resolveu ajudar sua tribo dando sua vida ao deus Tupã e em troca que ele mandasse a chuva, para que as sementes pudessem crescer e os rios enchessem de água e peixes e as caças voltassem.</p> <p>O chefe morreu, mas antes de morrer pediu para seu povo que o enterrassem no meio da floresta. E foi isso que a tribo fez.</p> <p>Passou o tempo e na cova do chefe nasceu uma planta forte que dava espigas douradas.</p> <p>Com o passar do tempo, as espigas ficaram amarelas e os índios colheram e comeram, a alegria voltou para este povo.</p> <p>E assim surgiu o milho.</p>

[/lenda-do-milho.html>](#)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na lenda disponível na *internet* e a produção dos alunos.

Bakhtin/Volochinov (1998) estabelecem uma distinção entre tema e assunto ao referir-se ao conteúdo temático. O tema é amplo e complexo e, de acordo com esses teóricos o tema é “[...] um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1998 [1929], p. 134).

Nesse sentido, observamos que os alunos A e B mantiveram uma atitude responsiva perante esta produção que foi ativa, conforme expressa Bakhtin (2003), porque conseguiram se apropriar do conteúdo temático que o gênero lenda veicula e utilizaram muito pouca cópia do texto. Dessa forma, utilizaram mais suas palavras para recontar, demonstrando aspectos próprios de autoria. Sobral (2010) estabelece que a atividade autoral ocorre no texto, contudo, é necessário que o autor mobilize recursos para efetivar seu projeto enunciativo. Os alunos A e B tinham como projeto enunciativo recontar a lenda do milho, utilizando-se de suas palavras, ilustrar e então transformar em livros virtuais e VILOs. Assim, o discurso e espaço de circulação do gênero está endereçado a interlocutores virtuais e a articulação desses elementos possibilitou o tom avaliativo e uma compreensão ativa.

Com relação a estrutura composicional, retomando os preceitos bakhtinianos, essa não pode ser tomada dissociada do conteúdo temático e do material linguístico pois essa relação garante a mobilidade do gênero. Ao retomar o gênero lenda, a estrutura composicional típica de textos desse gênero tem sua base a estrutura das narrativas, apresentando elementos como: título, situação inicial, conflito, ação, resolução e desfecho.

Ao analisarmos o texto produzido pelos alunos A e B, concluímos que foi compreendida, conforme explicitamos no quadro a seguir.

#### **Quadro 2:** Estrutura da narrativa

<b>TÍTULO</b>	Lenda do milho
<b>SITUAÇÃO INICIAL</b>	Contam os índios que foi assim que nasceu o milho... Segundo a lenda, há muitos anos atrás, numa tribo de índios Tupi, os tempos eram difíceis, a seca afastava a caça que fugia em busca de água, o rio secava e não tinha peixe. Na terra dura não brotava uma semente, a fome e a tristeza tomavam conta do povo Tupi, que pedia a Tupã dias melhores.
<b>COMPLICAÇÃO/ CONFLITO</b>	O chefe da tribo vendo seu povo sofrendo, resolveu ajudar sua tribo dando sua vida ao deus Tupã e em troca que ele mandasse a chuva, para que as sementes pudessem crescer e os rios enchessem de água e peixes e as caças voltassem

<b>AÇÃO</b>	O chefe morreu, mas antes de morrer pediu para seu povo que o enterrassem no meio da floresta. E foi isso que a tribo fez.
<b>RESOLUÇÃO</b>	Com o passar do tempo, as espigas ficaram amarelas e os índios colheram e comeram
<b>SITUAÇÃO FINAL</b>	A alegria voltou para este povo. E assim surgiu o milho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no texto produzido pelos alunos.

A estrutura composicional constitui-se na maneira de organizar um enunciado, ou seja, o modo como o sujeito organiza suas palavras para alcançar seu propósito discursivo. No texto produzido pelos alunos A e B percebemos que a estrutura composicional típica dos textos do gênero lenda foi atendida por eles, demonstrando uma compreensão ativa sobre esse elemento constitutivo do gênero lenda.

Com relação ao estilo é caracterizado pelas escolhas de recursos linguísticos, os quais são usados pelo autor para atingir seu interlocutor. Nesse aspecto, Sobral (2011) corrobora quando afirma que “o estilo é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão das relações enunciativas típicas do gênero” (SOBRAL, 2011, p. 39). O autor vale-se do estilo do gênero para realizar seu enunciado, não perdendo de vista o tema que veiculará e as formas de composição.

Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) expõem que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em qualquer questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN/VOLOCHINOCV, 1988[1929]), p. 112), assim, compreendemos que os enunciados são marcados pelos discursos dos outros, fazendo, muitas vezes, que não ocorra a presença explícita do autor.

Percebemos que os alunos A e B, ao produzirem seu texto, que em alguns momentos há marcas de autoria própria, compondo o estilo. Com relação ao início do texto observamos que os alunos A e B utilizaram “Contam os índios que foi assim que nasceu o milho...”, diferente do texto de origem: “A lenda diz que em tempos difíceis”. Também incluíram as reticências, dando a ideia de continuidade e que não ocorreu no texto de origem, demonstrando conhecimento em relação ao efeito de sentido que o uso desse sinal de pontuação sugere ao texto.

O segundo parágrafo é introduzido pela preposição “Segundo”, demonstrando novamente as marcas de autoria, pois esse modo de introduzir um parágrafo não aparece nenhuma vez na lenda de origem, assim, os alunos posicionam-se diante do discurso proferido, colocando expressões de estilo próprio. Ainda se referindo ao

segundo parágrafo, quando os alunos estão caracterizando a situação inicial da lenda, utilizaram-se dos verbos no pretérito imperfeito, marcando adequadamente a descrição dos fatos. Aspecto observado em toda a lenda retextualizada, ou seja, a utilização do tempo verbal está de acordo com o propósito discursivo do gênero lenda.

No quinto parágrafo, introduzido pela expressão “Passou o tempo” e no sexto parágrafo introduzido pela expressão “Com o passar do tempo”, são diferentes do texto de origem e constituem-se em marcações de tempo distintas, demonstrando compreensão desses elementos nas narrativas e as marcas de estilo aparecem novamente.

No penúltimo parágrafo, terminam com a expressão “...e a alegria voltou para esse povo”, o modo como utilizaram para registrar o desfecho, mostrando a forma como interpretaram a lenda de origem, a qual dizia que “a riqueza voltou para aquele povo que nunca mais se desanimou”, demonstrando novamente marcas de estilo própria.

Mesmo utilizando a estrutura da lenda de origem para concluir seu texto, “E assim surgiu o milho”, ainda assim marcaram o motivo pelo qual a lenda surgiu, demonstrando compreensão responsiva ativa do gênero lenda. Nesse aspecto, retomamos os preceitos bakhtinianos, expressos por Sobral (2010) quando afirma que “o texto é um conjunto de sentidos, realizados pela instauração do discurso” (SOBRAL, 2010, p. 11).

Sobre essa questão, entendemos que assumir a função de autoria implica na seleção e escolhas linguísticas adequadas no sentido de atingir o objetivo proposto, nesse caso, o de recontar a lenda, considerando que todo ato de enunciar está dirigido para alguém. Assim, compreendemos que a atitude responsiva dos alunos está presente pois não se limitaram a copiar o texto, mas posicionaram-se em relação a ele, constituindo um ato social de comunicação. Então, pautados nessa afirmação compreendemos que o discurso vem de alguém e ao mesmo tempo dirige-se a alguém, modulando assim a escolha do gênero, remetendo a uma compreensão responsiva ativa do interlocutor.

## **Considerações finais**

Buscamos refletir sobre a produção de texto e marcas de atitude responsiva por parte dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Toledo – Paraná nas aulas de Língua Portuguesa tendo como base teórica a linguagem numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003) e o gênero discursivo como materialização linguística dos enunciados no processo de comunicação discursiva.

Constatamos que a SD contribuiu para o desenvolvimento da atitude responsiva dos alunos, sujeitos da pesquisa, nas suas produções de textos, verificamos que ao final da proposta pedagógica todos os alunos, que participaram efetivamente das atividades desenvolvidas, tiveram uma atitude responsiva ativa, considerando que os textos atenderam ao formato do gênero discursivo lenda. Foram produzidos um total de nove textos do gênero lenda no contexto da pesquisa, em que os alunos se utilizaram mais de suas palavras do que as do próprio texto, que se pautaram para escrever, mantiveram-se ao conteúdo temático das lendas e imprimiram seu estilo na escrita.

Verificamos que os alunos se empenharam em produzir seus textos, aceitavam as intervenções da professora e fizeram a reescrita de modo a tornar seus textos o melhor possível para a circulação. Como professora a vários anos da rede municipal de ensino de Toledo, convivemos com as constantes queixas dos professores que relatam sobre a dificuldade de encaminhar propostas de produção de textos e de seus alunos realizarem a reescrita. Contudo, acreditamos que se os estudantes têm o que escrever, como escrever e para quem escrever (GERALDI, 1991) estarão dispostos a realizar as adequações na sua escrita, como de fato ocorreu.

O texto produzido pelos alunos foi ilustrado, utilizando a técnica de desenho livre e depois transformados em livro virtual disponível no *blog* <<http://profemadabm.blogspot.com.br/>>, criado para veicular os textos dos alunos<sup>260</sup>. O texto analisado nesse artigo também pode ser visualizado como *ebook* produzido pelos alunos diretamente no *link*: <[https://issuu.com/madalena9/docs/lenda\\_do\\_milho\\_6a5ed469721670](https://issuu.com/madalena9/docs/lenda_do_milho_6a5ed469721670)>, tendo portanto, duas formas de circulação disponíveis na *Internet*.

---

<sup>260</sup> Ao todo há oito textos produzidos pela turma que se encontra nesse *blog*.

## Referências

AMOP: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel/PR. AMOP: 2014.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**, 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_, Mikhail e VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO Carlos Alberto, TEZZA Cristovão, CASTRO Gilberto de (Org.). **Diálogos de Bakhtin**. Curitiba - PR, Editora UFPR, 2007.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: MEV/SEF, 2001.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e Textualidade**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. In: Educar, n.16, p.181-191. Editora da UFPR, 2010.

GERALDI, João Vanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOÉS, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MEOTTI, Madalena Benazzi. **O uso das TICs em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no Ensino Fundamental**. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual e Ensino: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.



\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais emergentes da tecnologia digital**. RJ: Lucerna, 2005.

MENEGASSI, Renilson, José. SANTOS, Annie Rose dos & RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Escrita e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / Programas: **Ler e Escrever e Orientações curriculares**. Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

\_\_\_\_\_. Aspectos da Responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**. Cascavel, v.10, n.18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Revista Letras de Hoje**, v.46, n.1, p. 37-45, jan/mar, Porto Alegre/RS, 2011.

\_\_\_\_\_. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre/RS, ano 13, n. 15, p. 9-29, 2010.

## A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DE LÍDERES SINDICAIS

SÉRGIO CASIMIRO<sup>261</sup>  
(IEL/UNICAMP)

### RESUMO:

Neste trabalho, parte-se da noção de *Ethos* (cf. Amossy, 2008) para analisar quais são as representações que líderes sindicais criam de si mesmos em suas falas e quais são as imagens que esse lugar de fala permite evocar. Serão discutidos o papel da posição social e institucional, presente numa sociologia dos campos de Bourdieu, e o papel do próprio modo de enunciação, como uso de um conjunto de estratégias textuais-discursivas, para construção de representações de si. Para proceder tal análise, são utilizados discursos de líderes sindicais divulgados no *youtube*: as falas de Hermes Silva Leão, presidente do Sindicato dos Professores do Paraná (APP), proferidas ao longo da greve dos professores do Paraná em março de 2015, durante o governo de Beto Richa, a fala de José Alexandre Romano, diretor do Sindicato dos Médicos do Rio de Janeiro – SinMed-RJ e de Jorge Darze, presidente do Sindicato dos Médicos do Rio de Janeiro – SinMed-RJ, durante período de crise na saúde no governo Pezão, do final de 2015 até início de 2016.

---

<sup>261</sup> Doutorando do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
E-mail: sergiomyro@yahoo.com.br

PALAVRAS CHAVE: Ethos, Líderes Sindicais, Estratégias textuais-discursivas

### **Introdução<sup>262</sup>:**

Desde a origem do sindicalismo na Inglaterra do século XVIII, trabalhadores, numa relação polêmica, de luta de classes, se posicionam diante do patronato e das relações de poder que ele representa.

O sindicalismo surgiu como lugar de luta, de defesa dos trabalhadores, como forma de união da classe operária diante da exploração e das péssimas condições de trabalho. Sob essa conjuntura histórica, líderes dos movimentos de trabalhadores passaram a enunciar de um lugar específico, tal como oradores diante de seu auditório, falavam para seus pares e em nome de seus pares. Nesse lugar de fala, constituído de autoridade e legitimidade social, tais líderes constroem representações de si.

Este trabalho se interessa, então, por analisar quais são as representações que líderes sindicais criam de si mesmos e quais são as imagens que esse lugar de fala permite evocar. Parte-se da hipótese de que existem regularidades na materialidade linguística que caracterizam o discurso sindical como um lugar de fala de defesa do trabalhador. Independentemente de quem enuncia, esse lugar de fala mantém suas características na materialidade da língua.

Tem-se então como objetivos: a) identificar regularidades na materialidade linguística no pronunciamento de líderes de alguns sindicatos; b) analisar os efeitos de sentido produzidos pelo uso de determinados procedimentos linguísticos; c) identificar qual(is) a(s) imagem(ns) que tais enunciadore constroem de si mesmos; d) analisar a importância do lugar de fala institucional para a construção do Ethos de líderes sindicais.

### **Sobre o discurso de líderes sindicalistas:**

Os primeiros sindicatos surgiram na Inglaterra, no final do século XVIII e eram chamados de *Trade-Unions* (cf. Dias, 2016). Foi a partir de uma lei votada em 1824

---

<sup>262</sup> Trabalho apresentado para a disciplina “Introdução à Análise do Discurso”, do Programa de Pós-graduação em Linguística, ministrada pelo professor Dr. Sírío Possenti, no IEL/UNICAMP.

que o Parlamento inglês permitiu a livre associação de operários, algo que só era restrito às classes dominantes até então.

No Brasil, a origem da classe operária se dá no final do século XIX, a partir do processo de transformação da economia agrária, cujo centro era o café, para uma economia industrial. Neste período, as primeiras organizações de operários foram as Sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo, sucedidas posteriormente pelas Uniões Operárias (cf. Dias, 2016). Em 1906, o Primeiro Congresso Operário Brasileiro lançou as bases para a Confederação Brasileira Operária (COB).

Um dos momentos mais importantes da luta sindical no Brasil foi a década de 80 do século XX, período em que surge a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Esse período é marcado por várias greves, especialmente no ABC paulista, e pelos discursos de Luís Inácio Lula da Silva, um dos líderes sindicais dos metalúrgicos.

Em face a luta dos trabalhadores, líderes sindicais faziam pronunciamentos para grandes multidões, criando um gênero discursivo com características específicas. A construção histórica desse lugar de enunciação fez com que tais discursos assumissem características específicas.

Tais condições históricas produziram um lugar de legitimidade para a fala dos líderes que representam as organizações de trabalhadores. Nesse sentido, Maingueneau (1997), fala em **lugar** e **cena**, tomando emprestada a metáfora de teatro usada por Goffman na sociologia interacional. A noção de lugar diz respeito à “preeminência e preexistência da topografia social sobre os falantes que aí se inscrevem”. Assim, o lugar submete o enunciador às suas regras, igualmente os legitimando e atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente. Ainda Maingueneau (2015) afirma que “nossa personalidade é tecida de múltiplos papéis, que nos são atribuídos. Encontramo-nos sempre confrontados com o paradoxo de uma teatralidade da qual não podemos sair” (p.118). O líder sindical, ao falar como tal, está condicionado ao campo ao qual se insere, que, de encontro com a noção de Formação Discursiva (cf. Pêcheux), define o que pode e o que deve ser dito.

Também Maingueneau (1997, 2015) menciona a distinção entre cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante, segundo ele, corresponde ao tipo de discurso que resulta do recorte de um setor da atividade social caracterizável por uma rede de gêneros de discurso. A cena genérica, por sua vez, corresponde aos gêneros de discurso. Por fim, a cenografia se apoia na ideia

de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar.

Num sentido amplo, a fala de líderes sindicais se insere num campo marcado pela luta de classes (trabalhadores *versus* empregadores). No interior desse campo social, encontram-se gêneros discursivos diversos, dentre os quais, encontram-se os pronunciamentos de líderes de sindicatos, os panfletos de greve, os acordos coletivos, as convenções trabalhistas, o dissídio etc. Nota-se, inicialmente, do ponto de vista das características de organização discursiva, que o pronunciamento de um líder sindical em palanque, apresenta um caráter mais argumentativo, tendo em vista sua estrutura composicional e seu objetivo de demonstrar-justificar uma tese (cf. Adam, 2011).

Atualmente, além dos discursos em palanques, a internet tem desempenhado um papel importante para a divulgação de pronunciamentos de líderes sindicais. Tendo como suporte sites como o *youtube*, tais instituições e líderes divulgam seus pronunciamentos, mantendo as características estilísticas e composicionais dos discursos proferidos para grandes plateias. Maingueneau (2015) também menciona que os gêneros na Web, grandes categorias de sites, não são exatamente os gêneros clássicos. Para ele, “os gêneros de sites, são, de fato, formatações pouco restritivas, que possibilitam muitas cenografias” (p.164). Ao descrever as formas de textualidade na web, ele distingue três formas de textualidade: a imersa, a planejada e a dialogal. Nesse sentido, poderíamos inserir as falas de líderes sindicalistas divulgadas em sites como o *youtube* como sendo planejada, oral e monologal (cf. Maingueneau).

Podemos ainda caracterizar o pronunciamento de líderes sindicais a partir de uma semântica global, tal como também menciona Maingueneau (2008). O modo de enunciação, a “maneira de dizer”, obedece a uma série de restrições semânticas. Nesse sentido, as ideias do analista do discurso se aproximam das ideias de Bourdieu, quando Maingueneau fala em **incorporação** para evocar a imbricação do discurso e de seu modo de enunciação. Para Bourdieu (apud Maingueneau, 2008, p.94), “é por intermédio da disciplina corporal e linguística que se opera a incorporação das estruturas objetivas e que as ‘escolhas’ constitutivas com o mundo econômico e social são interiorizadas sob a forma de montagens duráveis e subtraídas à tomada de consciência”. A noção de incorporação é extremamente importante também para se compreender a construção do Ethos a partir de um

conjunto de determinados traços semânticos materializados linguisticamente. O local de fala, socialmente circunscrito, tido como pronunciamento de líderes sindicais, apresenta um modo de enunciação específico, com traços semânticos prototípicos, independentemente de quem esteja enunciando e de qual seja o tema tratado. Tal enunciador incorpora, no interior deste campo (e sob uma Formação Discursiva), os elementos característicos desse modo de enunciação.

### **Sobre a noção de Ethos:**

Tendo sua origem na Retórica, a noção de Ethos está relacionada à construção de uma imagem para si, à imagem que o orador constrói de si em seu discurso. Inicialmente, qualquer enunciador, ao tomar a palavra, constrói uma imagem de si, mas a Retórica em especial se preocupava com quais mecanismos o orador deveria se valer para convencer seu auditório, vendo assim a imagem do orador como um dos muitos recursos de persuasão. De acordo com Amossy (2008, p.9), na noção de Ethos, de um modo geral, o estilo, as competências linguísticas e enciclopédicas, as crenças implícitas “são suficientes para construir uma representação de uma pessoa”.

Mesmo não falando em Ethos propriamente dito, vários estudos, no interior das ciências da linguagem, se preocuparam com as imagens de si no discurso. Tais preocupações se deram no interior de várias disciplinas, desde a Retórica na Antiguidade passando por teorias linguísticas como o Estruturalismo, a Pragmática até chegar à Nova Retórica e à Análise do Discurso.

Na Retórica de Aristóteles, a noção de Ethos dizia respeito à moral do orador e, ao mesmo tempo, às estratégias por ele em empregadas. Era importante tanto a imagem pré-construída do orador, a sua autoridade, sua reputação, como também os recursos linguísticos empregados pelo orador para construir uma imagem de si. Como aponta Amossy (2008, p.19), Ethos é “um dado preexistente que se apoia na autoridade individual e institucional do orador” e ao mesmo tempo “é a imagem de si construída no discurso”.

No interior da ciência da linguagem, o estudo da imagem do enunciador começou na Teoria da Enunciação feito por Benveniste. Ele foi o primeiro a pensar na subjetividade como constitutiva da língua, o primeiro a mostrar que não existe língua sem enunciador.

Posteriormente, a noção de “imagem de si” passou a ser estudada nas teorias interacionais. O sociólogo canadense Erving Goffman, em suas teorias sobre interação social, fala em “representação de si” e propõe que os interactantes (termo que substitui a noção de falante e ouvinte) desempenham papéis sociais que definem modelos de comportamento pré-definidos, com protocolos sociais, atuando, numa metáfora com o teatro, como “atores sociais”. Outra noção importante empregada por Goffman é a de “face”. Segundo Goffman (apud Amossy 2008, p. 13), face é “um conjunto de imagens valorizantes que, durante a interação, tentamos construir de nós mesmos e impor aos outros”. Também inserida nos estudos interacionais, Catherine Kerbrat-Orecchioni faz uso do conceito de faces na Análise Conversacional. Para ela, o jogo interacional se vale de relações interpessoais ritualizadas socialmente em que o princípio de gerenciamento e preservação de faces governaria as interações.

Outra área da Linguística preocupada com a imagem do enunciador é, segundo Amossy (2008, p. 14), a Semântica Pragmática de Oswald Ducrot. Em sua teoria, Ducrot divide o locutor em dois: “L”, ficção discursiva, e em “λ”, ser do mundo. Dessa forma, a noção de Ethos está relacionada ao locutor, tendo a linguagem como uma forma de ação para influenciar o outro.

Posteriormente, os estudos retóricos são retomados na chamada de Nova Retórica, de Chaïm Perelman. Para o pesquisador belga, o Ethos relaciona-se à noção de que o orador tem que se adaptar ao seu auditório, fazer uma imagem dele e, assim, construir uma imagem confiável de sua própria pessoa, de modo a conquistar a adesão desse auditório. A imagem que o orador faz de si é fundamental para estabelecer o que Perelman chama de “Acordo”, estratégia retórica em que há um consenso entre orador e auditório.

Por fim, a noção de Ethos é empregada na Análise do Discurso. Em seus estudos, Dominique Maingueneau mostra que a noção de Ethos está relacionada à cena de enunciação, ou seja, o enunciador é levado em conta em “um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos” (Maingueneau, 2008, p.75). Por sua vez, a cena de enunciação é composta da “cena englobante”, “cena genérica” e “cenografia”. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso, a cena genérica “é a do contrato associado a um gênero, a uma instituição discursiva” e a cenografia é construída pelo próprio texto.

Maingueneau também diferencia *Ethos pré-discursivo* ou *Ethos prévio*, em que o público constrói representações de ethos do enunciador antes mesmo que ele fale, de *Ethos discursivo*, construído no/pelo discurso.

Outra consideração importante, é que cada concepção de Ethos empregada está relacionada também com uma noção de linguagem. Uma primeira concepção de linguagem com a qual o Ethos pode se relacionar é a concepção sócio interacionista. Sob esse ponto de vista, a língua é uma forma de ação no mundo, uma forma pelo qual “os interactantes exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas” (Amossy, 2008), tal como concebia Goffman, por exemplo. Concepção muito próxima a essa é a retórico-pragmática, de que os falantes usam de estratégias para “provocar a adesão dos interlocutores”.

Por outro lado, temos uma concepção ligada à sociologia dos campos, oriunda das ideias de Pierre Bourdieu. Sob essa visão, a ação exercida pelo orador sobre seu auditório não é de ordem languageira, mas social, ou seja, o Ethos do orador não depende da imagem produzida no/pelo discurso, mas de sua posição social. Tal concepção, entende que o enunciador fala de um campo social que define seu lugar de fala, sua autoridade e sua legitimidade. De acordo com Amossy (2008 p. 25), autores como Maingueneau (2008), Amossy (2008b) e Haddad (2008) concebem o locutor como ser empírico no campo em que ele se situa. Tal autora (2008b) concilia, então, essas duas visões: a de Ethos como construção languageira estratégica e a de Ethos como fruto de uma posição social.

De maneira próxima, também Charaudeau (2011) entende que o Ethos é resultado de uma dupla identidade: a identidade social de locutor e a identidade discursiva de enunciador, aquela que o sujeito constrói para si uma figura daquele que enuncia. O mesmo autor também relaciona a noção de Ethos com o imaginário social. Segundo Charaudeau (2011, p.117):

(...) é preciso lembrar que a identidade do sujeito passa por representações sociais: o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configurados como “imaginários sociodiscursivos”.

Desta forma, a noção de Ethos está diretamente relacionada à percepção de representações sociais.

Também Maingueneau (1997, 2008) menciona a noção de incorporação como fundamental para este Ethos como fruto de uma posição social. Para o autor, “o enunciador é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado” (Maingueneau, 2008, p.75).

Nesse sentido, pretendemos, neste trabalho, conciliar as duas visões, assim como propõe Amossy (2008a, 2008b): a de que Ethos está relacionada à posição institucional e a de que Ethos é produzido no/pelo discurso, a partir do uso estratégico de determinados recursos textuais-discursivos.

### **Exemplos de análise: sindicato dos professores e dos médicos:**

Para este trabalho, foram selecionados discursos de líderes sindicais, divulgados no *youtube*, dos professores do Paraná, durante greve em março de 2015, e dos médicos do estado do Rio de Janeiro, durante crise do final de 2015 até início de 2016.

No caso dos professores, foram selecionados vários discursos, gravados e divulgados pela internet, que Hermes Silva Leão, presidente do Sindicato dos Professores do Paraná (APP), proferiu ao longo da greve. Incluem-se a fala do presidente da APP sobre a ocupação na Assembleia Legislativa do Paraná, sua fala em 14 de maio, sobre medidas desfavoráveis aos educadores, adotadas pelo governador Beto Richa, e sua fala em esclarecimento sobre notas públicas divulgadas pela mídia paranaense.

No caso dos médicos, foram selecionados o discurso de José Alexandre Romano, diretor do Sindicato dos Médicos do Rio de Janeiro – SinMed-RJ, em uma fala sobre a formação profissional e residência Médica, e de Jorge Darze, presidente do Sindicato dos Médicos do Rio de Janeiro – SinMed-RJ, em discurso para explicar o que motivou “o genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro”, ambos durante período de crise na saúde no governo Pezão.

Nota-se que, mesmo em se tratando de categorias profissionais distintas, tais discursos de líderes sindicais apresentam algumas semelhanças quanto às suas condições de produção. Primeiramente, o período é muito próximo, os anos de 2015 e 2016, o que coloca tais pronunciamentos como acontecimentos sob uma conjuntura sócio-histórica parecida. Em segundo lugar, as duas categorias



profissionais lutam contra governos que apresentam um mesmo modelo de política econômica: o neoliberalismo. Tanto Beto Richa, governador do Paraná neste período, quanto Pezão, governador do Rio de Janeiro neste período, tentam de alguma forma intervir nas políticas públicas de educação e saúde, de modo a cortar gastos e reduzir direitos trabalhistas, numa política de Estado mínimo, que é típica de governos neoliberais.

### **Ethos e procedimentos linguísticos:**

Mesmo com pautas específicas a cada classe de trabalhadores, o discurso sindical apresenta elementos constitutivos semelhantes em sua materialidade linguística. O lugar de fala, como líder sindical, evoca uma série de imagens tanto daquilo que se espera de um líder dos trabalhadores para que fale como tal, quanto pela especificidade de cada líder e das imagens que ele constrói em sua fala. Serão comparadas, então, a semântica global que constitui a formação do Ethos no discurso de duas classes de trabalhadores, com pautas de reivindicações diferentes e posições sociais, econômicas e históricas diferentes: de professores e de médicos.

Ao analisar o discurso de autoajuda, Brunelli (2004) aponta que o Ethos do discurso de autoajuda é caracterizado pelo fato de que o sujeito-enunciador enfatiza que “quem acredita que vai conseguir consegue, e quem duvida não consegue”, ou seja, segundo ela, tem-se aí uma questão de crenças. Por conta dessa característica, a pesquisadora analisa a modalidade epistêmica, que caracteriza a manifestação da certeza, como traço semântico que caracteriza o discurso de autoajuda. Segundo ela (2004, p.45), “o sujeito-enunciador desse tipo de discurso também manifesta em seus enunciados essa mesma crença/confiança que prega como necessária com relação às teses que propõe”.

Também Brunelli e Dall’Áglio-Hattner (2009), ao mostrarem contribuições de uma abordagem funcionalista de descrição linguística para a análise do discurso, mencionam como o uso de determinados procedimentos de linguagem, como no caso dos modalizadores deônticos, são responsáveis por materializar linguisticamente determinados traços semânticos que configuram um determinado discurso, no caso o discurso de autoajuda.

A partir do mesmo pressuposto de Brunelli (2004) e de Brunelli e Dall'Áglio-Hattner (2009), de que elementos gramaticais da superfície linguística caracterizam a semântica que um lugar de fala específico pode apresentar, propomos aqui analisar os fenômenos gramaticais e discursivos que constroem na materialidade linguística o Ethos nos pronunciamentos de líderes dos trabalhadores. Dessa mesma forma, valendo-se de procedimentos semelhantes aos empregados pelas pesquisadoras, pode-se identificar efeitos de sentido ou traços semânticos que caracterizem o lugar de fala como líder sindical, configurando, assim, o Ethos do enunciador nessa posição institucional.

Serão analisadas, inicialmente, as imagens que se constroem previamente, pelo lugar de fala ocupado pelo enunciador, e também as imagens que cada enunciador constrói de si ao enunciar.

### **A) O Ethos prévio ou Ethos pré-discursivo**

Como apontou Amossy (2008), o Ethos prévio, ou ethos pré-discursivo nos termos de Maingueneau, constitui-se das imagens que são construídas antes mesmo que o sujeito enuncie algo. É o próprio campo social, o próprio lugar institucional que define como o sujeito que ocupa esse lugar deve ser, como deve falar, como deve se comportar. Também o público tem uma imagem que se espera desse sujeito: o que se espera na fala de um líder sindical? Como se espera que ele fale? Quais recursos ele utiliza para construir-se como um líder sindical?

Nesses termos, foi realizado um levantamento dos recursos linguísticos que caracterizam um determinado campo semântico que constitui a imagem de líder sindical, nesse lugar de fala como tal. Foram elencadas algumas imagens ou representações de si, construídas a partir do corpus utilizado, como se pode observar abaixo:

#### **I) A construção da imagem de “representante de classe”:**

O sujeito-enunciador constrói a imagem de um “eu coletivo”, um “eu que fala em nome dos outros”. Nota-se que o uso de 1ª pessoa do plural é um dos recursos gramaticais que criam esse efeito de sentido:

(1) *“nós da educação pública do Paraná: juntos com outros colegas do serviço público do Paraná: estamos ocupando a Assembleia*

*Legislativa do Paraná” (Hermes Silva Leão - Presidente da APP fala da ocupação na Assembleia Legislativa do Paraná).*

*(2) “nós estamos nessa quinta-feira:: quatorze de maio:: de conjunto com os servidores públicos:: do Paraná” (Hermes Silva Leão - Governo do Paraná ataca novamente servidores(as)).*

*(3) “Este movimento unificado dos servidores públicos:: já teve alguns avanços esta nossa área:: que é a residência médica” (José Alexandre Romano - Formação profissional e Residência Médica).*

*(4) “se todos nós médicos tivermos sempre em todos os movimentos unificados dos servidores estaduais” (José Alexandre Romano - Formação profissional e Residência Médica).*

*(5) “porque já tivemos um período representando os médicos de todo o país:: mas agora o sindicato está restrito à apenas a representação dos médicos do Rio de Janeiro” (Jorge Darze - O que motivou o genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro).*

## **II) Construção da imagem de “líder legitimado” a falar em nome do grupo:**

Tal efeito de sentido pode ser gramaticalmente expresso pelo uso da primeira pessoa e de predicções que conferem autoridade sobre esse enunciador:

*(6)“Meu nome é Jorge Darze:: eu presido o sindicato dos médicos do Rio de Janeiro:: completando este ano:: oitenta e nove anos:: é muita estrada na representação dos médicos:: brasileiros:: porque já tivemos um período representando os médicos de todo o país:: mas agora o sindicato está restrito à apenas a representação dos médicos do Rio de Janeiro” (Jorge Darze - O que motivou o genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro).*

## **III) Imagem de “líder de batalha”, “comandante”, que dá as orientações a serem seguidas**

Por se tratar de um campo social marcado pela luta de classes, é muito comum que o enunciador evoque metáforas relativas ao campo da guerra. Neste caso, o líder sindical representa metaforicamente um líder de combate, um líder de guerra. Como líder, cabe a ele dizer o que deve ser feito, dar as diretrizes. Tal imagem pode se materializar no uso de modalizadores deônticos, cujo alvo incide sobre a própria classe de trabalhadores:

(7) *“é importante que se reforce o movimento:: e só numa assembleia estadual é que nós iremos tomar as decisões coletivas:: da:: dos próximos passos do nosso movimento”* (Hermes Silva Leão - Presidente da APP fala da ocupação na Assembleia Legislativa do Paraná).

(8) *“é necessário avanço é necessário que os médicos entendam:: sem ir pra rua:: sem exigir seus direitos:: a gente não consegue nada::”* (José Alexandre Romano - Formação profissional e Residência Médica)

Pode ser expressa também pelo uso de modalizadores deônticos, cujo alvo incide sobre as obrigações do patrão:

(9) *“a quem as autoridades têm o dever de oferecer uma rede de atendimento:: que efetivamente funcione:: e que:: possua a estrutura mínima necessária para salvar vidas”* (Jorge Darze - O que motivou o genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro).

(10) *“o governador não pode descumprir a Constituição:: quando o governador descumpre a Constituição:: isso se chama crime de responsabilidade”* (Jorge Darze - O que motivou o genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro).

Tal metáfora de combate e guerra podem ainda ser expressa pelo uso de sintagmas nominais, verbos ou predicções, reforçando a imagem de que o sujeito que enuncia é um líder de batalha:

(11) *“o governo ataca direitos:: especialmente dos servidores que menos ganham nesse estado:: nós estamos sendo atacados na educação:: nos demais servidores públicos”* (Hermes Silva Leão - Sindicato esclarece a população)

(12) *“continuemos firmes na luta:: unidos para resistir a um período de extrema dificuldade:: de ataque aos nossos direitos:: e de ataque à escola pública do estado do Paraná”* (Hermes Silva Leão - Governo do Paraná ataca novamente servidores(as)).

(13) *“convoco todos os médicos:: e essa mesma população:: para luta:: para mudar essa realidade”* (Jorge Darze - O que motivou o genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro).

#### **IV) Construção da imagem de “dono do saber”, capaz de revelar os desmandos do “inimigo”:**

O líder sindical mostra-se também como alguém dotado de um saber legítimo, que pode revelar, mostrar ou ensinar coisas aos seus ouvintes. Tal efeito de sentido

pode ser produzido pelo uso de verbos de elocução como “denunciar”, “mostrar”, “dizer” etc., que posicionam o sujeito como “dono de saber revelador”:

(14) “*eu estou hoje aqui para denunciar o desmonte da saúde pública no país:: e em especial no Rio de Janeiro” (Jorge Darze - O genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro).*

Ou ainda, tal efeito pode ser construído linguisticamente pelo uso de predicções sobre as atitudes do outro ou causadas pelo outro (metaforicamente, o “inimigo”). Geralmente, tais predicções tentam desqualificar os indivíduos e as atitudes dos indivíduos pertencentes à oposição:

(15) “*eu estou hoje aqui para denunciar o desmonte da saúde pública no país:: e em especial no Rio de Janeiro” (Jorge Darze - O genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro)*

(16) “*os meios de comunicação têm divulgado amplamente as nossas denúncias:: faltam medicamentos e materiais básicos:: prédios estão caindo aos pedaços:: o salário dos servidores estatutários são vexatórios:: a gestão das unidades vem sendo dia após dia transferidas:: para as organizações sociais” (Jorge Darze - O genocídio da saúde pública no Rio de Janeiro).*

#### **V) Construção da imagem de “justiceiro”, fala em nome da justiça e dos insatisfeitos**

Esta imagem pode ser construída pelo uso de verbos ou predicções que neguem as ações do “patrão” (“repudiamos isso”, “somos contra isso”, “não concordamos com isso” etc.), tidas como injustas. Outra forma de manifestação desta imagem se dá pelo uso de verbos volitivos que expressam o desejo dos líderes sindicais sobre as ações que serão tomadas contra tais injustiças:

(17) “*não é possível que um governo que haja utilizando o medo:: a insegurança:: a incerteza:: do serviço público:: possa:: imaginar que vá encontrar mais qualidade:: na oferta dessas políticas públicas:: e no nosso caso:: da educação:: repudiamos esse ato:: queremos anunciar que nessa sexta-feira teremos o comando estadual de greve::”*

Ou ainda, pode ser manifestada também a partir do uso de sintagmas nominais e predicções que apontam as conquistas obtidas na luta, como se observa abaixo:

(18) *“Este movimento unificado dos servidores públicos:: já teve alguns avanços esta nossa área:: que é a residência médica”*  
(José Alexandre Romano -

Tem-se aqui a ideia de que o líder sindical reconhece e mostra as injustiças, aponta soluções ou estratégias de luta e chega a determinados resultados.

## **B) O Ethos discursivo**

Como apontado por Maingueneau (2008), o Ethos discursivo diz respeito às imagens que o enunciador produz de si no e pelo discurso. Dessa forma, cada líder sindical, dadas às suas singularidades e às condições de produção (entendidas como as circunstâncias da enunciação somada ao contexto sócio-histórico e ideológico), cria em sua fala e a partir de sua fala um Ethos característico de sua individualidade, de um estilo próprio. Podemos verificar, inicialmente, que além das imagens que são construídas pelo lugar institucional de fala, algumas imagens são bem típicas a cada um dos enunciadores.

O presidente do Sindicato dos Professores do Paraná (APP), Hermes Silva Leão, apresenta certas imagens que o individualizam: uma fala pausada, com várias hesitações, tem-se a imagem de alguém mais reflexivo ao enunciar ou, talvez, com uma certa tensão; ele também mostra-se bastante formal, no que diz respeito ao uso de estrutura formulaica de abertura, sempre com saudações aos “ouvintes”; faz questão ainda de marcar o feminino durante a saudação (“educadores e educadoras”), mostrando-se “politicamente correto”. Por fim, ao valer-se predominantemente da primeira pessoa do plural, mostra-se como “líder coletivo”.

Já o diretor do Sindicato dos Médicos do Rio de Janeiro (SinMed RJ), José Alexandre Romano, pouco singulariza sua fala. Marca-se mais com a imagem de líder coletivo e fala do lugar institucional, acionando as imagens anteriormente apresentadas.

Por sua vez, Jorge Darze, presidente do Sindicato dos Médicos do Rio de Janeiro (SinMed RJ), diferentemente dos demais, além de marcar-se no coletivo, representando-se como líder de um grupo, marca-se também como autoridade legitimada para falar em nome desse grupo, ao fazer uso da primeira pessoa do singular e atribuir predicções a si mesmo.

## Conclusão:

A noção de Ethos, empregada inicialmente pela Retórica Antiga, ainda é bastante estudada hoje em dia, seja no interior dos estudos da Nova Retórica, seja no interior dos estudos linguísticos, como na Análise de Discurso e nos estudos sócio interacionais, como a Análise da Conversação.

Para este trabalho, nos valem da perspectiva de Amossy (2008b) que entende que a noção de Ethos compreende dois aspectos simultaneamente: o lugar institucional em que o sujeito se inscreve, com todos os protocolos sociais e expectativas do que pode e deve ser dito em sua enunciação, e os efeitos de sentido produzidos no e pelo discurso, no momento de sua enunciação.

Como se pode ver, o lugar de fala como “líder sindical” evoca uma série de imagens, características deste campo, incorporadas pelo sujeito no momento de sua fala: a imagem de “representante de classe”, de “líder legitimado”, de “comandante”, de “dono de um saber revelador” e de “justiceiro”. Todas essas imagens são materializadas linguisticamente por recursos gramaticais como modalizadores, predicadores e determinados verbos de enunciação. Ao mesmo tempo que o enunciador fala de um campo específico, sua imagem também é construída no decorrer de sua enunciação, atribuindo ao líder sindical também características estilísticas individualizadas.

## Referências Bibliográficas:

\_\_\_\_\_. *A história do sindicalismo no Brasil*. Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Uberlândia. Disponível em: <http://www.sintet.ufu.br/sindicalismo.htm> Acessado em 27 de março de 2016.

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, R. *Da noção retórica de Ethos à Análise do discurso*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2008a.

\_\_\_\_\_. *O Ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2008b.

BRUNELLI, A. F. *“O sucesso está em suas mãos”*: análise do discurso de auto-ajuda. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2004.

\_\_\_\_\_. e DALL’ÁGLIO-HATTNER, M. M. *A qualificação do dever: diálogo entre a Análise do discurso e a abordagem funcional*. Revista do GEL, São Paulo, v.6, n.1, p.179-190, 2009.

CHARAUDEAU, P. *Identidade Linguística, Identidade Cultural: uma relação paradoxal*. In: LARA, G.P.; LIMBERTI, R. P. *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015

\_\_\_\_\_. *Imagens dos atores políticos*. In: CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2011

DASCAL, M. *O ethos na argumentação: uma abordagem pragma-retórica*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

DIAS, A. C. *A história das organizações sindicais*. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/a-historia-das-organizacoes-sindicais/> Acessado em 27 de março de 2016.

EGGS, E. *Ethos Aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UNB, 2008

MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola: 2015

\_\_\_\_\_. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013

\_\_\_\_\_. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1997

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto: 2011



# **ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DE COMANDOS FORNECIDOS PELO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Adriana Luzia Gomes Demori (PG-PROFLETRAS/CAPES-UEM)

Luciane Braz Perez Mincoff (PG-PROFLETRAS/CAPES-UEM)

## **Resumo**

Este é um trabalho vinculado ao Mestrado Profissionalizante (Profletras), na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e objetiva analisar comandos para produção escrita em Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, adotado por escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Maringá, Noroeste do Paraná. Sabendo que o Livro Didático é um material muito usado por grande parte dos professores como recurso pedagógico de ensino, esta análise procura observar o tratamento dado à produção escrita, levando em conta as categorias discursivas, o conteúdo temático, a exauribilidade do tema e os elementos composicionais do gênero presentes no comando de produção. Sob a perspectiva dos Gêneros do Discurso, subsidiada, assim, por Bakhtin/Volochinov, os resultados das primeiras análises, os quais apresentaremos nesta oportunidade, apontam para a ausência de algumas categorias discursivas nos comandos de produção e isto refuta o próprio embasamento teórico dos autores do Livro Didático que fundamentam o trabalho com a escrita a partir dos Gêneros.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos-Livro Didático-Comando de Produção

Eixo Temático: Estudos Linguísticos

## **INTRODUÇÃO**

As questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa têm sido objeto de estudo de muitas pesquisas que demonstram preocupação com o processo ensino/aprendizagem especialmente no que se refere aos eixos leitura, escrita e gramática no contexto de sala de aula. Assim, para desenvolvermos esse trabalho voltamos, também, nosso olhar para esses aspectos, com ênfase especial na produção escrita em sala de aula, sob a perspectiva dos Gêneros do Discurso. Entendendo que a produção escrita dos alunos em sala de aula deve ser orientada por um comando de produção fornecido pelo professor, buscamos no Livro Didático de Língua Portuguesa, que é um dos materiais mais utilizados em sala de aula, os comandos de produção que orientam a escrita dos alunos.

Sabemos que o Livro Didático, doravante LD, é um material muito usado por grande parte dos professores como recurso pedagógico de ensino, por motivos óbvios: os professores não têm acesso a outros materiais nem mesmo recursos financeiros para tal, não dispõem de tempo para pesquisar outros materiais ou ainda não possuem suportes pedagógicos ou estruturais em suas escolas que lhes possibilitem o acesso a outros recursos. Desse modo para realizar essa análise procuramos observar o tratamento dado à produção escrita, pelo LD, levando em conta os comandos de produção por ele apresentados, bem como as categorias discursivas, o conteúdo temático, a exauribilidade do tema e os elementos composicionais do gênero presentes nesses enunciados enquanto comando de produção, sob a perspectiva dos Gêneros do Discurso, subsidiada, assim, por Bakhtin/Volochinov 2017.

## **1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **1.1 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A PLENITUDE DOS ENUNCIADOS**

Segundo a concepção dialógica da linguagem o discurso se efetiva na forma de enunciados concretos que são determinados pelos sujeitos do discurso. Sob a perspectiva de Bakhtin (2017), quando pensamos no enunciado vinculado à comunicação discursiva, devemos compreender que ele vem marcado pela alternância entre os falantes, vem marcado pelas condições e situações específicas de comunicação, pela conclusibilidade e pela responsividade. Desse modo, segundo o autor,

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2017, p. 29)

Quando refletimos sobre as relações dialógicas de comunicação, consideramos o enunciado concreto (oral/escrito), vivo e, independente do grau, ele é de natureza ativamente responsiva, marcado ideologicamente, e que assegura a

possibilidade de réplica entre os falantes. Aquilo que determina a possibilidade de ativação de uma atitude responsiva entre os falantes está ligada à compreensão que só se torna ativase o próprio falante der condições à resposta. Isso se dá por meio de uma fase preparatória que determinará a compreensão ativamente responsiva que, segundo Bezerra (2016, p.26) pode ser “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” Podemos então, de acordo com Bakhtin, concluir que a compreensão responsiva de um enunciado é o início e a preparação para a resposta, indiferente da maneira como será sua realização, uma palavra, o silêncio, um novo discurso de concordância ou discordância, uma atitude ou uma não atitude.

Em uma comunicação ativa, os sujeitos podem concordar ou discordar, mas jamais ficarão indiferentes ao discurso. Eles também podem completar adaptar, modificar e apropriar-se do discurso de outrem, num processo de interação que dá à comunicação uma vivacidade e concretude. O enunciado anseia por resposta, mesmo que silenciosa, pois a comunicação não é passiva, nem unilateral. Na realidade, a o processo comunicativo se materializa na compreensão e nas atitudes responsivas de seus interlocutores, num processo de construção e reconstrução de discursos, que vão definir o tipo de compreensão que se teve ao que foi dito. Dessa maneira, também podemos considerar o próprio locutor como respondente, pois em seu discurso serão encontrados traços de discursos anteriores, dele ou de outros, pois, os enunciados se relacionam, formando elos na cadeia de comunicação, que vão se atrelando uns aos outros, a fim de construir novas significações e novas finalidades para o discurso.

Para que se possa responder ao enunciado, é preciso que haja certa conclusibilidade. Desse modo qualquer resposta, por mais simples ou cotidiana que seja, depende de condições que assegurem a possibilidade de resposta. Bezerra (2016 p.36) afirma que há três elementos que compõem a plenitude do enunciado: 1) exauribilidade do tema; 2) o projeto de discurso do falante; 3) as formas típicas de acabamento do gênero. Esses elementos que compõem o enunciado são indissociáveis.

O primeiro que se refere ao tratamento exaustivo do tema, está intimamente ligado ao seu campo de criação semântica resultante de possibilidades de acabamento e conclusibilidade que permitem ao sujeito ocupar uma posição responsiva diante do enunciado. Isto é possível, dado o material concreto, vinculado

a um contexto e a um conteúdo ou volume apresentado pelo falante, isso porque segundo Bakhtin (2017, p.281) “a exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado é profundamente diverso nos diferentes campos da comunicação discursiva (...) em determinados objetivos colocados pelo autor”. Nesse sentido, os interlocutores são colocados diante de um enunciado determinado pelo contexto no qual circula e por uma intenção discursiva do falante. Inevitavelmente, deparamo-nos com o segundo elemento que compõe as fronteiras ou limites do enunciado: a produção de sentidos por meio do intuito, da intenção do falante.

O objetivo discursivo determina a totalidade do enunciado por meio de intenções verbalizadas (pela oralidade/escrita). Essas intenções direcionam as escolhas enunciativas que levam o sujeito a projetar o gênero pelo qual será constituído o enunciado, marcado por condições de enunciação. De acordo com Bakhtin (2017),

Em cada enunciado, (...) sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. (...) Essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado.

Esta relação dialógica entre intenção subjetiva (com todas as circunstâncias individuais com suas intervenções de enunciados anteriores) e o aspecto semântico-objetal (que trata da totalidade do enunciado) nos leva a refletir sobre o terceiro elemento da concepção de enunciado aqui apresentada: as formas típicas ou estáveis do gênero ou estruturação.

Sob a perspectiva de Bakhtin (2017, p.282) “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso”, assim, a intenção, segundo a concepção discursiva aqui tratada, ou a discursividade do falante, se realiza pela escolha de determinada estrutura composicional. Essa seleção de gênero é marcada pelas considerações semânticas (temática), pela situação concreta de comunicação, pelo individual de cada participante e suas intenções discursivas são adaptadas ao gênero escolhido.

Portanto, de acordo com as abordagens bakhtinianas (2017, p.282) “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.”

Assim os gêneros organizam os discursos do sujeito e direcionam a compreensão da forma discursiva escolhida pelo outro, bem como suas intenções subjetivas e o tratamento dado ao tema, numa composição do conjunto discursivo. Independente do contexto situacional ou dos objetivos do falante, o discurso é moldado por determinadas formas de gêneros que são diferentes em função do contexto ou das esferas de circulação mas, estão estreitamente vinculados aos enunciados.

## **1.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO**

Compreendemos como contexto de produção as forças que agem, influenciando os discursos, atribuindo significação simbólica ao enunciado dentro do processo de comunicação discursiva. Essas forças vão interferir na maneira como os interlocutores compreendem a realidade, modificando sua percepção de mundo e alterando a compreensão do próprio discurso e suas atitudes responsivas. São as representações que o destinatário faz da realidade, de si mesmo, de seus interlocutores e do momento histórico, que o discurso é concebido. Segundo Bezerra,

O enunciado daquele a quem eu respondo, já está presente, a sua resposta. Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre meu enunciado. Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; (...)  
(BEZERRA, 2016, p.63)

Um exemplo dessas forças é a visão que o locutor tem de si mesmo e a imagem que ele quer transparecer para seus interlocutores, que nortearão seu discurso. Ele também poderá sofrer influência de seu papel social, que implicará em diferentes formas de elaborar seu discurso, conforme o lugar que ocupa. Também podemos citar a representação que o locutor faz de seu interlocutor, mesmo que não esteja presente na situação de produção, modificando o tom de seu discurso, dependendo do interlocutor. Se o locutor precisa avisar que chegará atrasado em um compromisso, seu discurso será diferente dependendo do papel social que ocupa, filho, empregado, marido. Assim como as representações que faz de seus interlocutores, pai, patrão ou esposa. As representações que o locutor tem de si, seu

papel social e a representação que ele tem de seus interlocutores podem alterar a forma como o discurso é construído.

Outra questão que pode influenciar a estruturação do discurso são as finalidades do discurso, ou seja, o propósito pelo qual ele está sendo estruturado e o que se deseja comunicar, pois dependendo de seu propósito ele poderá ser estruturado de várias maneiras. Assim, o intuito do falante e o contexto no qual o discurso é produzido determinam as finalidades discursivas, “o que dizer”, “para quem dizer”, “como dizer” e “com qual finalidade”. Destacamos, também, o momento sócio histórico em que o discurso é produzido, pois no momento da produção, pode influenciar a forma como ele será organizado e seu conteúdo temático. Podemos dizer que os discursos, diante dessas representações, já existem dentro de uma construção prévia, que são determinantes de algumas diretrizes pré-concebidas antes mesmo do próprio discurso. Essas condições de pré-existência são determinadas pelo contexto de produção em que o locutor se encontra. É a forma como compreendemos cada contexto que determinará o gênero que será usado e a maneira como será usado. Por isso Bezerra, (2016) afirma que estes aspectos determinam “a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, do estilo do enunciado”

Portanto, essas forças atuam como determinantes sobre as escolhas que fazemos, de gêneros, de palavras do léxico e da maneira que escolhemos estruturar nossos discursos. Na prática, nossas escolhas estão imbuídas com as representações que fazemos da nossa realidade e da realidade do interlocutor. Elas são determinantes para que possamos nos expressar de acordo com os contextos em que estamos inseridos. Por exemplo: Bela, bonita, belíssima, etc. são adjetivos que em geral tem a mesma significação, mas a escolha das palavras vai depender das representações que fazemos dos elementos do contexto de produção.

## **2 ANÁLISE DO LD**

### **2.1 ANÁLISE DE UNIDADE DIDÁTICA: LEITURA**

O Livro Didático objeto desta análise, doravante LD, é Português e Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar, 9º ano, Editora Saraiva, 9ª edição.

Este material está dividido em 4 unidades compostas por três capítulos internos cada.

Embora nossa análise esteja voltada para o comando de produção, sentimos necessidade de apresentar o tratamento dado à leitura nesse LD, pois o comando de produção escrita é formulado a partir da leitura de uma imagem e de uma reportagem. Desse modo, a questão da exauribilidade do tema perpassa, no LD, a leitura, e apresentamos nessa oportunidade algumas questões relevantes sobre o assunto, que futuramente podem resultar em um trabalho mais aprofundado sobre estratégias de leitura no Livro Didático. Na sequência analisaremos o tratamento dado aos Gêneros do Discurso. O LD que nos propusemos a analisar é do nono ano do ensino fundamental e está dividido em quatro grandes unidades. Cada unidade é formada por três capítulos e em cada capítulo encontramos um comando de produção escrita. Assim tomamos como base para essa pesquisa o capítulo 1 da unidade 1 do LD. A unidade tem como título **'Caia na rede'** e o capítulo vai da página 12 à 28 e apresenta como temática central **'O registro de mim mesmo'**

Antes de partirmos para a análise propriamente dita, buscamos os fundamentos teóricos que servem de aporte para as propostas de intervenções e práticas de leituras propostas por esse LD, bem como as concepções dos Gêneros do Discurso. Encontramos no Manual do professor, espécie de caderno anexo no final do livro, subdividido em 6 partes que vão da página 275 à 319. Nesse manual encontramos alguns apontamentos sobre as concepções de leitura que orientam os autores e que devem orientar também aos professores, além de trazer os objetivos a serem alcançados por meio das sequências de atividades apresentadas. Identificamos ainda, as concepções de Gêneros Discursivos, concepções de Língua/Linguagem, as concepções de gramática, alguns apontamentos sobre os Multiletramentos, avaliação e procedimentos metodológicos.

Sendo o foco dessa questão de análise o tratamento com a leitura que esse LD traz, detivemo-nos nesse ponto específico de estudo e encontramos, no Manual do Professor, já mencionado, algumas passagens que determinam as concepções assumidas para a composição desse material. Assim, afirmam os autores Cereja e Cochar que:

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de

leitura, com uma seleção criteriosa de textos, (...) comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social (CEREJA E COCHAR, 2015, p.275)

De acordo com os autores, esse LD fundamenta-se na perspectiva da formação de leitores competentes que tenham acesso a uma variedade de gêneros que circulem nas mais variadas esferas. Na página 276 eles continuam discursando sobre práticas de leituras efetivas em sala de aula e citam os PCNS (p. 36), numa perspectiva sobre a importância de o professor lançar mão de intervenções significativas de modo que o aluno seja levado a realizar inferências e estabelecer relações entre textos e validar as pluralidades de sentidos que os elementos discursivos e linguísticos podem atribuir aos textos.

Por meio deste breve contato com os fundamentos teóricos sobre leitura apresentados pelos autores Cereja e Cochar, podemos antecipar que as sequências de leituras propostas por esse LD, orientadas tanto pelas teorias dos multiletramentos, bem como pelas teorias que abordam os gêneros discursivos, deverão promover de fato a formação do leitor competente.

A primeira proposta de leitura que compõe o capítulo 1 da unidade 1 do material em análise começa na página 12 e é realizada com base num painel com cinco imagens de pessoas fazendo selfies (vale lembrar que o título deste capítulo é 'O registro de mim mesmo'). Para levar o aluno a interpretar essas imagens, relacionando-as com a unidade temática, sete questões orientam a interpretação sobre cada uma das cenas.

Na página 13 temos as questões de 1 a 6, que são basicamente de decodificação das imagens e de levantamento de hipóteses sobre o que cada uma representaria. Apenas a questão 7 pergunta o que os alunos, enquanto leitores, acham da prática de tirar selfies.

Para a formação do leitor competente, esta primeira prática de leitura levanta questões importantes para um momento inicial de leitura, mas ficam na superficialidade de uma leitura inferencial, no sentido de que a compreensão efetiva dessa prática de 'registrar imagens próprias' e postar na 'Rede', influencia comportamentos e atitudes e opiniões. Além disso a prática de tirar 'selfies' pode interferir de modo positivo ou negativo na vida das pessoas e estas questões fundamentais não foram exploradas. Outro aspecto importante sobre estratégias de leitura, tem a ver com a ativação do conhecimento prévio. Sobre o tema 'Caia na



Rede', dessa unidade, a ativação do conhecimento prévio é realizado apenas por meio de uma tira que faz uma crítica sobre o que é real ou virtual, por meio de um trecho da música 'Pela Internet' de Gilberto Gil, e de uma série de sugestões de pesquisas e sobre o tema 'Caia na Rede', e filmes que falam sobre as redes sociais, porém sem questionamentos que provavelmente devem ficar a cargo do professor.

Sob a perspectiva de o professor trabalhar com essa primeira proposta de leitura, notamos que as questões inferenciais, devem ficar por conta dele mesmo, isto se ele tiver as concepções de leitura que os autores supõem que o docente tenha. Assim, os autores Cereja e Cochar afirmam conceber a leitura de acordo com teorias atuais, no entanto "jogam a bola" para o professor, e fazem isso também no Manual anexo ao final do livro didático quando afirmam:

O ideal é que o professor seja um bom leitor e que esteja sempre atualizado em relação às novas publicações. Cabe a ele proporcionar às crianças e aos adolescentes um convívio estimulante com a leitura, assim como possibilitar que esta cumpra seu papel, que é o de ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo. (CEREJA E COCHAR, 2015, p.276)

Diante do exposto, entendemos que as práticas pedagógicas e estratégias de leitura usadas em sala de aula pelos professores são muito relevantes, mas considerando que o Livro Didático não é apenas suporte do professor, mas também um dos materiais de pesquisa que está mais à mão desses profissionais, as estratégias e intervenções de leitura, devem realmente refletir os posicionamentos teóricos que os autores afirmam assumir.

Na sequência o LD apresenta um texto que se relaciona à unidade temática 'Caia na Rede' uma reportagem sobre a "watsappinite", a doença resultado de teclar demais no celular, (página 14). Logo depois, na página 15, o LD lança uma série de questões sobre o texto que analisam basicamente a estrutura composicional do Gênero Reportagem, que vão da 1 até a 7. As questões 8 e 9 fazem uma breve análise dos recursos linguísticos usados na reportagem. Vale ressaltar que nenhuma questão de interpretação inferencial sobre o assunto "doenças tecnológicas" foi apresentada. Isso nos leva a crer que o assunto e o texto foram usados como pretexto para o trabalho com o Gênero Reportagem, sua estrutura composicional e usos da linguagem enquanto recurso formal de escrita.

A página 17 traz um trecho da reportagem sobre a “watsappinite”, isolado, para que os alunos façam uma análise do ‘discurso citado’ no texto jornalístico. Para tanto, apresenta questões que sugerem uma análise das vozes presentes nesse trecho lido. A proposta de análise até faz uma referência dos participantes do ato enunciativo que configura o contexto de produção do texto jornalístico. No entanto, essa proposta de leitura e análise não extrapola o objetivo de trabalhar os elementos composicionais do gênero jornalístico.

Esta unidade temática é finalizada com os estudos propostos para a gramática. Da página 18 até a 28 alguns textos (poéticos, charges e textos publicitários) são explorados no sentido de orientar uma análise dos elementos gramaticais propostos para a unidade. Há charges relacionadas com o tema das mídias e outros textos trabalham com questões subjetivas, no entanto muitas propostas de leitura são superficiais e alguns textos desvinculados ao tema proposto para a unidade. Desse modo, observamos que o objetivo é demarcar conceitos gramaticais. O trabalho com os Gêneros do Discurso aparecem intercalados entre leitura e gramática e sobre eles, apresentaremos na questão seguinte as concepções adotadas pelo material didático analisado.

## **2.1 O LD E O TRATAMENTO DADO AO GÊNERO E AO COMANDO DE PRODUÇÃO**

Para tratarmos da questão dos Gêneros do Discurso que esse Livro Didático traz, levando em conta as categorias discursivas, procuramos no Manual do Professor as concepções discursivas que embasam as propostas de trabalho com os Gêneros e as questões enunciativas exploradas pelos comandos de produção que são apresentadas aos alunos.

Na página 275, na introdução desse anexo, os autores, dizem que “Se os professores que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além.” Nesse sentido pode-se entender que a nova edição, se comparada com a anterior, está atualizada com as novas teorias portanto os professores têm em mãos um material que pode orientar bem o trabalho em sala de aula.

Feita essa observação, seguimos com o levantamento de questões importantes que os autores colocam sobre suas concepções de produção textual e de Gênero do Discurso. Cereja e Cochar, p. 278 afirmam que “a concepção e a organização desta obra levam em conta a proposta de ensino de produção de texto a partir dos gêneros discursivos”. No entanto um aspecto relevante que vale a pena ressaltar, apresentado pelos autores é que, paralelamente ao trabalho com os gêneros eles também afirmam que:

O ensino de produção de texto desenvolvido por essa perspectiva , não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, Incorpora-os numa visão mais ampla, a da variedade de gêneros. (CEREJA E COCHAR, p. 279, 2015)

Salientar essa concepção nos pareceu relevante, já que nessa parte do Manual, os autores falam em: ‘O gênero como ferramenta’, ‘O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania’, ‘O que são gêneros’, ‘Exemplos de gêneros orais e escritos’, ‘Gêneros: a democratização do texto’, dentre outros. Diante dessas colocações achamos contraditórios os apontamentos sobre a concepção das tipologias tradicionalmente ensinadas em cursos de redação.

Sobre o estudo dos gêneros o LD propõe um trabalho com o Gênero Reportagem. Já na página 16 após a primeira leitura proposta, temos uma sugestão de que um texto será produzido. Assim o LD antecipa que os alunos deverão produzir uma reportagem e os autores pressupõem (na primeira unidade do livro, na primeira página) que os alunos já conhecem o gênero oral e o gênero notícia e agora, por conseguinte, vão conhecer a reportagem.

Para orientar a produção escrita dos alunos o capítulo sugere a leitura e análise de imagens que abordam o assunto ‘Registro de mim mesmo’, as ‘Selfies’ e a ‘Doença do uso das tecnologias’. A proposta de leitura da reportagem “**Teclar demais no celular pode causar “Watsappinite”**”, explora basicamente a estrutura do gênero reportagem. Na sequência o LD apresenta o comando de produção (p.16), que é dividido em três partes: ‘**Agora é sua vez**’, ‘**Planejamento do texto**’ e ‘**Revisão escrita**’.

Na primeira parte da proposta, ‘Agora é sua vez’ os autores sugerem que os professores orientem os alunos a formarem grupos, para produzirem uma reportagem que será publicada no mural da escola. Nesse primeiro momento o tema

da reportagem é apresentado, no entanto as condições de produção não são definidas e as categorias discursivas também não são exploradas. Apenas o que seria o tema é apresentado juntamente com algumas sugestões de ideias que podem ser abordadas.

**Tema: Os jovens de hoje e as tecnologias (Possibilidades):**

- Problemas de saúde decorrentes do uso das tecnologias;
- Deficit de atenção por causa dos uso das tecnologias;
- Problemas de socialização;
- Baixa qualidade do que se vê na internet;
- A obrigação de estar nas redes sociais.

Se considerarmos a perspectiva discursiva sobre a qual esta análise fundamenta-se e teoria sobre a qual os autores desse LD também afirmam orientar as propostas de produção de gênero podemos perceber, que este comando de produção é estruturado sob a perspectiva das tipologias textuais e não dos gêneros discursivos. Isso porque temos a apresentação do assunto “Os jovens de hoje e as tecnologias” e na sequência uma divisão em tópicos do que seriam as possíveis temáticas a serem tratadas com relação ao assunto da reportagem. Um outro problema marcante com esse início de enunciado refere-se ao fato de que, provavelmente faltará para os alunos conhecimento sobre o que escrever, para quem escrever, por que escrever, levando em conta que essas categorias enunciativas não foram exploradas e considerando que o tema não foi tratado de maneira plena, exaurível. Continuando, o LD sugere um “planejamento do texto”, solicitando que os alunos façam:

- Delimitação do tema;
- Escolham o enfoque que darão ao tema;
- Pesquisem sobre o tema;
- Organizem as informações obtidas
- Procurem estabelecer relações entre os textos estudados;
- Utilizem linguagem orientada pela norma-padrão;
- Tenham em mente o leitor da reportagem: alunos, professores, funcionários da escola;
- Planejem o aspecto visual da reportagem;
- Façam um título que chame a atenção;
- Montem a reportagem.

Essas orientações para produção do texto reforçam as nossas argumentações de que esse comando sugere a produção de uma tipologia, não de um gênero (no caso gênero reportagem). A primeira orientação é a de delimitação

do tema. O aluno deve delimitar o tema, partindo do assunto, ou seja, do geral para o específico. Em seguida, o comando pede para que o aluno faça “o enfoque do tema”, “pesquise o tema”, “organize as informações”. Essas orientações deixam claro que o tema não foi explorado de forma ampla pelo LD e caberá ao aluno pesquisar e ampliar seus conhecimentos em outras fontes para que depois desenvolva sua produção. Nesse sentido o LD, enquanto suporte de aprendizagem deixa a desejar, especialmente, no que se refere ao trabalho com os gêneros. Na sequência, percebemos que as orientações para a produção escrita pedem que os alunos: “estabeleçam relações com os textos estudados”, “usem a norma padrão” “pensem em seus interlocutores: professores, alunos e funcionários da escola”, “façam o planejamento do texto” e “atribuam um título à reportagem”. Quando o comando pede para que os alunos pensem em seus interlocutores, temos, minimamente, uma referência à produção do gênero reportagem de acordo com a teoria dialógica. A estrutura composicional é brevemente comentada pelo comando por meio da solicitação do planejamento do texto.

Entendemos, assim, que as finalidades discursivas não ficam bem tratadas nesse comando de produção e, pela estruturação composicional que é sugerida pelo planejamento, é bem possível que os alunos não desenvolvam o gênero reportagem, mas pode ser que incorram na produção de uma tipologia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluindo esta breve análise de uma unidade temática e de um capítulo do Livro Didático do nono ano do ensino fundamental, consideramos que o material analisado foi organizado por profissionais que demonstram ter um vasto conhecimento a respeito de leitura para formação do leitor competente, bem como têm conhecimento sobre as teorias dos Gêneros Discursivos. O material didático produzido demonstra ter certa preocupação em trabalhar com esses aspectos conceituais de leitura e gêneros, no entanto estas questões são trabalhadas de forma bastante superficial no interior de sua estrutura. Isso porque os encaminhamentos de leitura e produção escrita podem ser refutadas se analisadas sob a perspectiva dos multiletramentos e sob o olhar da teoria do dialogismo discursivo.

Observamos que esse primeiro capítulo do LD é desenvolvido no decorrer das páginas 12 à 28 das quais apenas 6 são dedicadas à exploração temática, contextual e composicional do Gênero, e, também é nessas páginas que um processo um pouco mais extenso de leitura é desenvolvido.

O restante das páginas é dedicado ao trabalho com a gramática que também seria um bom objeto de estudos para futura pesquisa. Não nos detivemos na análise do trabalho sobre este último aspecto de estudo da língua, por não ser a proposta desse trabalho, no entanto percebemos um trabalho pouco reflexivo de gramática e por meio de textos usados como pretexto. Além disso, em detrimento da preocupação com questões gramaticais as estratégias de leitura permaneceram num nível pouco inferencial.

Finalmente, o comando de produção escrita apresenta-se bastante comprometido, analisado sob o viés dos Gêneros do Discurso, pois não contempla as categorias discursivas, não contempla as finalidades de escrita nem mesmo a estrutura composicional do gênero reportagem. Tudo isso deve comprometer a produção escrita dos alunos e, esperamos apresentar esses resultados em outra oportunidade.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Paulo. **Os gêneros do discurso**. Mikhail Bakhtin. 1ª edição. 2016. São Paulo. Editora 34.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro, Brasília, 1996.**

BRAIT, B.; MELO, R. **Bakhtin conceitos-chave: Enunciado concreto/Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: BEZERRA, Paulo. SP. 2017. 3ª tiragem

CEREJA, Willian e COCHAR, Thereza. **Português e Linguagens.9º ano.** 9ª edição reformulada. São Paulo, 2015. Editora Saraiva.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** SEED. Curitiba. 2008.

## **O PROCESSO FONOLÓGICO DA REDUÇÃO: DITONGOS DECRESCENTES E A MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE ESTUDANTES DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Luciane Braz Perez Mincoff (PG-PROFLETRAS/CAPES-UEM)

Silvia Adriana Trolez (PG-PROFLETRAS/CAPES-UEM)

Um dos elementos linguísticos presentes no português brasileiro é o ditongo e sua existência na língua portuguesa é registrada desde o latim até a atualidade. Esse segmento, na dinamicidade da língua, vem sofrendo alterações na oralidade e, por consequência, na escrita. A monotongação representa uma dessas alterações, reduzindo ditongos em vogais simples. Isso implica em dizer que esse processo de redução tem uma historicidade que convencionalmente se instalou nas práticas linguísticas dos indivíduos falantes. Tal processo fonológico tem sido pesquisado e analisado por estudiosos de norte a sul do Brasil, o que comprova que se trata de um fenômeno de ocorrência em muitas regiões do país, descartando, assim, a hipótese do processo fonológico da monotongação ser entendido como uma variante regional. Por não representar uma marca desprestigiada pela sociedade, a monotongação tem larga incidência na fala. Por outro lado, na língua escrita, destoa da forma ortográfica preconizada pela gramática normativa. Este trabalho tem como objetivo observar com que frequência a monotongação de ditongos decrescentes ocorre na transição da oralidade para a escrita de estudantes de séries iniciais do ensino fundamental. Neste estudo procuramos descrever e analisar a realização de ditongos em [ay], [ey] e [ow] que se monotongam, dentro dos contextos linguísticos em que foram produzidos. A coleta de dados foi realizada por meio de um texto em forma de carta enigmática. As ilustrações representam palavras que apresentam os ditongos sob análise. Para analisar a ocorrência do processo de monotongação, tomamos como referência os estudos desenvolvidos por da Hora (2012), Bisol (1996), Câmara Jr (1970) e Aragão (2000). A presente pesquisa considera os condicionantes linguísticos e extralinguísticos e suas influências no processo fonológico estudado. Posteriormente, procedemos à análise quantitativa de dados, correlacionando-os aos contextos sociais e linguísticos que condicionam o fenômeno da monotongação na transição da oralidade para a escrita.

Palavras-chave: Monotongação; Oralidade; Escrita;

## **Introdução**

No que diz respeito aos estudos Linguísticos no Brasil, a área da Linguística Aplicada está voltada para temas relacionados à importância do uso real da linguagem, em especial, a característica dinâmica da língua.

Consoante com tal reflexão, Bagno (2006, p.9) nos ensina que “existe uma regra de ouro da Linguística que diz ‘só existe língua se houver seres humanos que a falem’”.

Nesse sentido, a fala reflete na escrita e, as inadequações ortográficas dos aprendizes de diferentes níveis de escolarização nos chamam a atenção, pois deturpam as regras estabelecidas pela língua escrita.

Assim, o presente trabalho visa estudar e analisar como se concretizam alguns aspectos da oralidade no momento da escrita, neste caso específico, a monotongação dos ditongos [ay], [ey] e [ow] na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental I, verificando no registro escrito dos vocábulos se ocorre ou não a supressão da semivogal (*glide*) no momento da transição da oralidade para a escrita.

Para a realização da pesquisa e análise, buscamos responder nossas inquietações com base em Bisol (1994), Câmara Jr (1970), Aragão (2000), Marcuschi (2010), da Hora (2011,2012) Mollica (2004), Bagno (2003, 2006), Cagliari (1997) e outros estudiosos que refletem acerca da temática dos processos fonológicos.

## **Fala e escrita: aproximações e distanciamentos**

Buscar respostas para nossos questionamentos, embasados por estudiosos da área, nos faz refletir sobre a necessidade de cada vez mais a Linguística Aplicada se debruçar para as questões pedagógicas do uso da língua no que diz respeito às implicações da fala na escrita de aprendizes de todos os níveis de escolarização.



As contribuições de Mollica (2004) já sinalizam para a questão dos processos fonológicos (reflexos da fala na escrita) e suas implicações pedagógicas:

“Investigo os reflexos da fala na escrita e sua repercussão pedagógica, na escrita de aprendizes iniciantes no letramento ou em fases mais avançadas. Nos livros, focalizo os casos de oralidade que redundam em: **1) erros ortográficos quando se trata de processos fonológicos variáveis da fala**; [...] Uma hipótese forte é a de que fenômenos linguísticos em processo de mudança devem ser tratados pedagogicamente, de forma diferenciada, em relação aos fenômenos variáveis estáveis, pois os aprendizes resistem mais a incorporá-los no decorrer do processo de apropriação das variedades cultas e dos estilos formais” [...] (MOLLICA, 2004, p 17, grifo nosso).

Observamos que a autora apresenta-se com solicitude em entender os reflexos dos “erros” de ordem fono-ortográfico em suas produções bibliográficas que refletem questões do âmbito escolar, preocupando-se com a questão pedagógica no que diz respeito ao tratamento que é dado a esses desvios da fala e da escrita.

Nesse contexto inserem-se as ideias da Hora (2011 e 2012) no que concerne à utilização por parte dos falantes da variação dialetal e aos contextos sociais aos quais os falantes se encontram inseridos. Isso indica que o aprendiz do ensino fundamental I, no caso dos alunos do 3º ano, não está excluído de um contexto de fala, o que faz refletir em suas produções escritas na escola.

Nessa conjuntura, levando em consideração os fatores extralinguísticos e de acordo com as ideias de Cagliari (1997) aquilo que o som representa é muito complicado em relação à letra representada. Esse obstáculo entre a representação gráfica e o segmento de som pode gerar a concretização na escrita daquilo que denominamos de processos fonológicos e, por consequência, em algumas situações, a efetivação do preconceito linguístico.

Na obra “A língua de Eulália”, Bagno (2006) trabalha o preconceito linguístico de uma forma didatizada, construindo uma relação entre o saber acadêmico e o saber do cidadão comum acerca das regras da língua, seu uso e sua história. Esses saberes correlacionados edificam uma ponte entre a oralidade e a escrita, uma vez que a língua também se apresenta como instrumento identitário do indivíduo, ou

seja, aquilo que o falante usa em seu discurso e como ele usa representa aquilo que ele é.

Diante do exposto, embora a fala e escrita possuam elementos distintos entre si, utilizam o mesmo sistema linguístico, outrossim, não devem ser tratadas de forma bipartida, nem tampouco uma se apresentar superior à outra. Logo, os falantes da língua são também aqueles que a utilizam na forma escrita. Essa consideração nos leva à afirmação de Marcuschi (2010, p. 21). Para o autor “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Em contrapartida, isso não implica em esquecermos as regras da gramática normativa, mas mostrar que os usos da língua são variados. Por isso, não podemos aceitar e defender um vale-tudo, pois a variação tem um limite que não pode ser ignorado. Mesmo quando tomada como um conjunto de práticas discursivas, a língua constitui-se de um sistema de regras que lhe subjaz e deve ser obedecido. Portanto, há regras a serem observadas tanto na fala como na escrita. Por outro lado, essas regras são bastante elásticas e não impedem a liberdade na ação linguística daqueles que a usam.

Para tanto, é preciso entender o que é escrever, e deve-se admitir que este é um ato em que o aprendiz precisa dar-se conta dos sons e de suas relações grafêmicas, processo esse que implica na qualidade do profissional, geralmente o professor alfabetizador, porém não apenas ele, para o aprendiz alcançar a capacidade de superar prováveis impedimentos de escrever “corretamente”, atendendo as exigências de comunicação exigidas pelo contexto que o aprendiz está inserido.

Nesse quadro traçado, a modalidade da oralidade não é uma situação oposta à modalidade da escrita. No entanto, estudos nos mostram que até os anos de 1980, a fala estava em segundo plano, não sendo objeto de investigação. Foi assim desde os estudos estruturalistas de Saussure, que não se fechou para os estudos da fala/uso, mas se deteve a estudar a forma/língua. Por outro lado, na atualidade concebe-se uma relação de interação entre fala e escrita dentro do sistema linguístico.

A língua, portanto, é uma dimensão na qual os indivíduos situados social, histórica e culturalmente se constituem sujeitos no mundo por meio da fala em um primeiro momento e, por conseguinte, através da escrita.

Congruente a essas afirmações, Marcuschi (2010) diz

“[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala.” (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Em relação às aproximações e distanciamentos entre as características de fala e de escrita, Koch didatizou a temática de modo a refletir e criticar essa separação que ocorre entre a modalidade da língua falada e modalidade da língua escrita, reforçando a ideia de que a fala por ser “não-planejada, fragmentada, pouco elaborada, redundante, apresentar menor densidade lexical, incompleta” (Koch, 2005, p.78) adquire uma conotação negativa em detrimento da escrita, que por sua vez se apresenta positivamente. Nas palavras de Koch (2005, p.78) a fala é “explícita, condensada, planejada, não-fragmentada, completa, elaborada”.

Dessa maneira, a influência da língua oral na língua escrita é algo natural, pois a maioria dos aprendizes não percebe que fazem a transposição das marcas da fala quando escrevem. Trata-se de uma questão de aquisição linguística e isso varia de pessoa para pessoa.

### **O processo fonológico da monotongação**

As modificações sofridas pelos fonemas em início, no meio ou no fim da palavra designam-se processos fonológicos e são as responsáveis pelas mudanças linguísticas, logo pela evolução da língua. Tais fenômenos linguísticos visam a descrever uma regra relativa a um fenômeno sonoro que ocorre na língua.

Nessa sequência, os processos fonológicos se manifestam porque os aprendizes tendem a utilizar esses fenômenos na escrita. Em outras palavras, o aprendiz em fase de alfabetização que escreve “mininu”, ao invés de menino, demonstra buscar essa forma em sua fala, em seu dialeto, para escrever assim. Por outro lado, o aprendiz precisará compreender que escrever não é fazer uma transcrição fonética da fala, o que significa aprender que a escrita muitas vezes se afasta da oralidade.

No que concerne à explicação do processo fonológico da monotongação de ditongos decrescentes é necessário entender como é definida a monotongação.

Para tanto, Aragão (2000, p.113) conceitua monotongação como “(...) processo de redução do ditongo que perde sua semivogal e passa a uma vogal simples”. A semivogal também pode ser denominada de *glide*. A exemplo de monotongação, temos as seguintes palavras: “tornera” para “torneira”, “faxes” para “faixa”, “ropa” para “roupa”. É importante evidenciar que as vogais que assumem posição de *glide* ou semivogal nos ditongos, tendem a desaparecer quando acontece o processo fonológico da monotongação na oralidade e na escrita.

Nessa sequência, Simioni (2014, p.696) nos traz a ideia de que “(...) o fenômeno da monotongação de ditongos orais decrescentes (como a realização de “caxa para “caixa ou “pexe” para “peixe”) é bastante conhecido e discutido na literatura”. Com base no trabalho desenvolvido por Simioni (2014, p.696) “Conforme mostram os estudos sobre monotongação na fala, são os três ditongos que o processo se mostra mais efetivo: [ay], [ey] e [ow]”.

Diante de tais conceituações e afirmações, nosso trabalho busca analisar a ocorrência da monotongação na escrita em relação aos três ditongos já mencionados.

No que diz respeito à estrutura de uma sílaba com ditongo, Bisol (1996, p. 113, *apud* Câmara Jr 1970) nos traz a ideia de que

“(...) a semivogal é de natureza vocálica e ocupa com a vogal silábica o núcleo da sílaba e não comuta com consoante, mas o ditongo inteiro comuta com a vogal simples (leu, lê). Outra razão para analisar os ditongos

como VV é a de que os *glides* não considerados como elementos do inventário fonológico do português.” (BISOL, 1996, p.113).

Para Bisol (1996)

“(…) nos ditongos decrescentes, a semivogal ocupa a posição de consoante, consequentemente fica na coda da sílaba”. “(…) aqueles ditongos decrescentes que passam a monotongos são analisados como ditongos leves”. (BISOL, 1996, p.113).

Nessa perspectiva, trataremos em nossa análise dos ditongos decrescentes denominados leves.

### **A monotongação: metodologia aplicada**

A escrita de aprendizes de ensino fundamental I, conforme foi mencionado na introdução, mais especificamente alunos de 3º ano, de uma escola pública do interior do estado do Paraná é objeto de análise para essa investigação de ocorrência de monotongação dos ditongos [ay], [ey] e [ow], na transposição da oralidade para o registro escrito de palavras que apresentam tais ditongos. Além disso, analisaremos os condicionantes linguísticos e extralinguísticos que levam os alunos a monotongarem tais vocábulos.

Os alunos do 3º ano foram selecionados pelo fato de que já passaram pelos dois primeiros anos do ensino fundamental I, período responsável pela alfabetização. Participaram 27 aprendizes como informantes dos dados de nosso estudo.

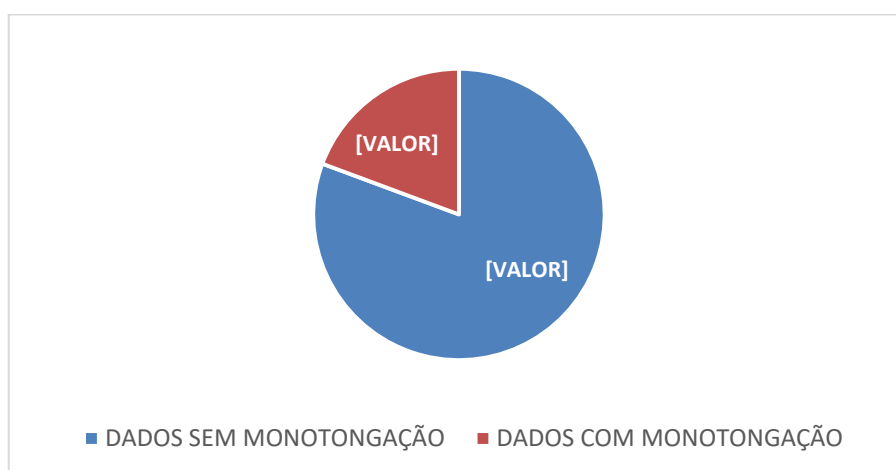
Para a realização da coleta de dados foram selecionadas 9 palavras, apresentadas a seguir: caixa, dinheiro, faixa, doutor, roupas, ouro, queijo, baixa e beijo. Além disso, a atividade de coleta de dados trouxe duas palavras que não apresentavam ditongos decrescentes, a saber: menina e pão, totalizando assim, totalizando 11 palavras.

Para aplicação do teste, elaboramos um texto em forma de carta enigmática, na qual as palavras que apresentavam contexto para monotongação, além das duas palavras distratoras, apareciam em forma de imagens.

### **A carta enigmática: descrição e análise dos dados**

Nossa pesquisa contou com 27 informantes, sendo 14 meninas e 13 meninos. Cada aprendiz produziu 9 dados, gerando um total de 243 dados. No que diz respeito ao percentual de monotongação, percebemos que 47 palavras monotongaram na passagem na fala para a escrita, o que indica 19,34%, conforme indica o gráfico 1. Consideramos um número relativamente baixo de monotongação, visto que os aprendizes de 3º ano do ensino fundamental I acabaram de sair das séries que tomam como trabalho o processo da alfabetização. Importante mencionar que os informantes apresentam entre 8 e 9 anos de idade.

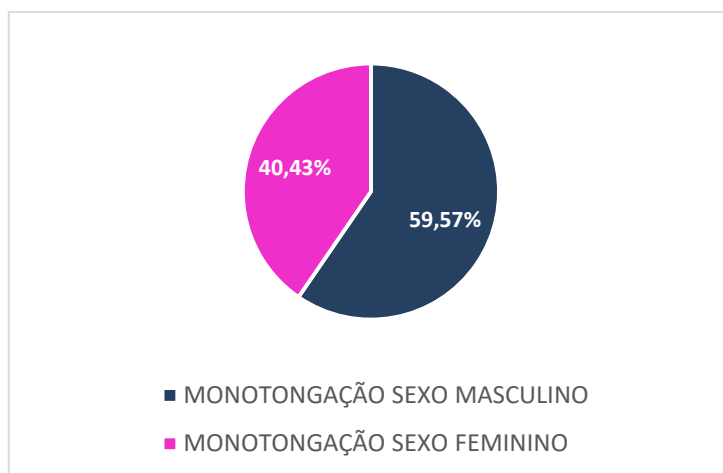
Gráfico 1: Resultados gerais da monotongação



No que diz respeito às variáveis extralinguísticas consideradas em nossa investigação, o *corpus* apresentou monotongação maior entre os meninos, totalizando 59,57% das palavras monotongadas em comparação a 40,43% de dados monotongados pelas meninas. Isso implica em dizer que conforme Hora (2013) aponta, o sexo masculino se apresenta como um favorecedor da monotongação. O gráfico 2 traz uma diferença considerável entre percentual de dados monotongados por meninas e meninos.

Congruente com essas ideias, da Hora (2013) afirma ainda que isto pode ocorrer pela tendência das mulheres a apresentar um maior comprometimento com o padrão linguístico. Portanto, entre uma forma mais estigmatizada e uma prestigiada de uma variação linguística, as mulheres tenderão a preferir a prestigiada.

Gráfico 2: Resultados da monotongação em função do sexo dos informantes

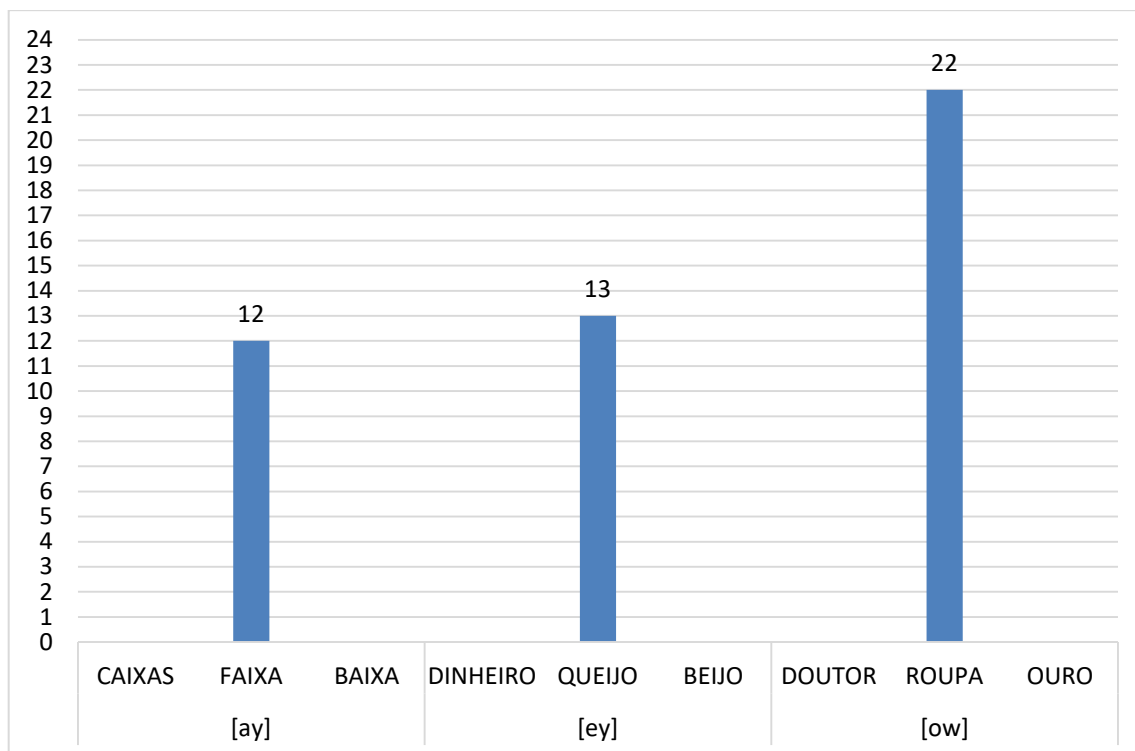


A análise do *corpus* no que concerne à monotongação por ditongos (gráfico 3) pode ser explicada à luz de Simioni (2014, p.697) para quem “(...) a monotongação de [ow] é mais ampla (não parece ser condicionada por variáveis linguísticas, por exemplo), sendo um fenômeno praticamente categórico”. Tomando essa ideia como base e analisando o gráfico 3, verificamos o alto índice da monotongação para o ditongo [ow], totalizando 22 ocorrências, o que equivale a 27,16% dos dados monotongados, seguidos de 13 ocorrências para a monotongação do ditongo [ey], o que indica 16,05% e 12 ocorrências de monotongação para o ditongo [ay], o que caracteriza 14,81% dos dados monotongados.

Em relação aos ditongos [ay] e [ey] houve uma tênue diferença entre ambos. O ditongo [ey] monotongou mais porque de acordo com Simioni (2014, p.704) “existe uma maior saliência em [ay] se comparado com [ey]. A distância fonética entre [a] e

[y] é maior do que aquela que existe entre [e] e [y]. Diante disso, provavelmente há um monitoramento maior na escrita de palavras que apresentam o ditongo [ay].

Gráfico 3: Resultados da monotongação por ditongos



Destarte passamos a analisar a atuação do condicionante linguístico chamado de contexto seguinte ao ditongo decrescente. Para as palavras *caixas*, *faixa*, e *baixas* o contexto seguinte é [j]. Em relação às palavras *beijo* e *queijo* o contexto seguinte é [ʒ], para a palavra *dinheiro* o contexto seguinte apresentado é [r]. Para a palavra *ouro* também [r] como contexto seguinte. Em relação à palavra *doutor* temos o contexto seguinte [t] e para a palavra *roupa* o contexto seguinte [p].

No que tange os resultados da monotongação por palavra, a maior incidência ocorreu com o ditongo [ow] na palavra *doutor* (gráficos 4 e 5). Isso se deve ao fato de que o ditongo não está na sílaba tônica da palavra referida. Essa possível interferência de fatores como tonicidade e constituição interna da palavra podem ter gerado esse dado de 19 (gráfico 4) ocorrências de monotongação para [ow] em



doutor, totalizando 40,43 (gráfico 5) das palavras monotongadas, o que diminui a possibilidade do contexto seguinte [t] ter influenciado a monotongação.

Com exceção da palavra *doutor* que já houve uma explicação, o contexto seguinte que mais exerceu influência para a monotongação foi o [j] na palavra *faixa*, apresentando 8 dados monotongados, o que equivale a 17,02%.

Gráfico 4: Resultados da monotongação por palavra (quantidade)

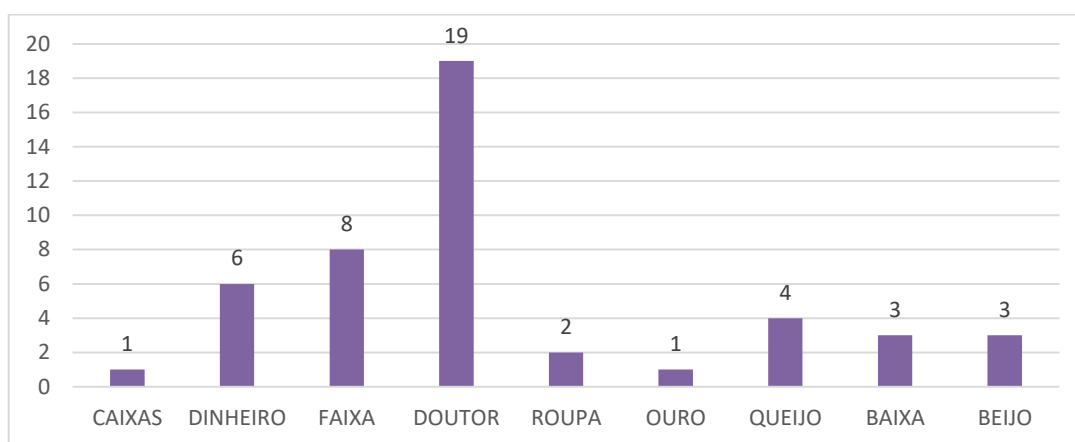
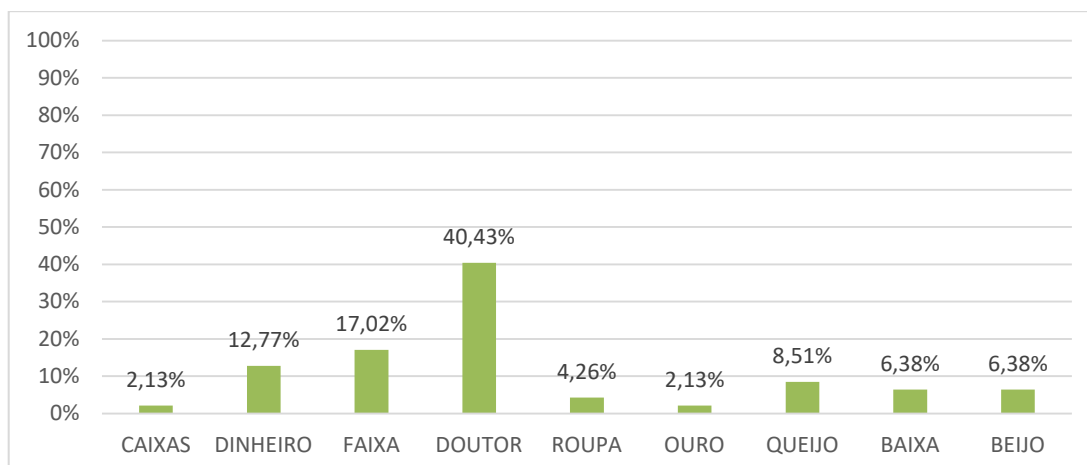


Gráfico 5: Resultados da monotongação por palavra (%)



### Considerações finais

Conhecer os processos fonológicos e suas implicações na escrita, bem como analisar a ocorrência de tais fenômenos linguísticos na transição da fala para a escrita de aprendizes de 3º ano do ensino fundamental I, foi nosso objeto de estudo neste artigo. Neste trabalho é possível perceber como os alunos transferem para o momento da escrita esses fenômenos variáveis que ocorrem na fala, que por sua vez, é mais espontânea.

Sendo assim, é importante reconhecer que os conhecimentos linguísticos se fazem indispensáveis para a formação de professores em contextos de sala de aula e extremamente necessários para que possam compreender as produções de seus alunos e, conseqüentemente, ajudá-los em suas possíveis dificuldades, não as considerando como erros, mas como possibilidades de uso da língua, pois, segundo Cagliari (1997)

“Os acertos em geral não são levados em conta, são admitidos como absolutamente previsíveis... agora, os erros pesam toneladas nas avaliações. Essa atitude implacável da escola contra os alunos, em função da ortografia, deve ser mudada, urgente e radicalmente”. (CAGLIARI 1997, p. 146)

A partir da reflexão de Cagliari (1997), compreende-se que assim como a língua apresenta um caráter dinâmico, a escola também necessita de uma

transformação, levando em consideração a interação que os processos de fala e de escrita estão circunscritos na sociedade.

Com a finalidade de mitigar a distância entre o ideal e os “reais” usos da modalidade oral e da modalidade escrita, minimizando também o preconceito linguístico, é indispensável considerar a língua como um “lugar” de interação, passível de desvios, porém com regras a serem seguidas.

As atitudes de condenar os “erros” já mencionados por Cagliari (1997) não melhoram os textos escritos, apenas acentuam os desvios.

Nesse sentido, vale destacar aqui que a escola, por meio de atividades desenvolvidas e aplicadas pelo professor, deve criar situações em que possa se construir diferentes domínios de língua, conforme postula Simões (2006)

“[...] cumpre oferecer-lhes oportunidades de ampliação de seus respectivos domínios, para que não haja qualquer tipo de confinamento ou de liberdade desmedida na condução do processo de aprendizagem da língua, sobretudo na modalidade escrita [...]” (SIMÕES, 2006, p. 60).

Desta forma, faz-se necessário valorizar as variações linguísticas presentes em salas de aula, com intuito de potencializar nos aprendizes um agir languageiro mais responsivo e compreender que cabe à escola trabalhar todas as modalidades da língua, possibilitando assim o desenvolvimento efetivo dos aprendizes em relação às práticas sociais da fala e da escrita.

## **Referências**

ARAGÃO, M.S.S. **Ditongação e monotongação no falar de Fortaleza**. VI CONGRESSO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA. Resumos. Niterói: EFF, 2000.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália. Novela Sociolinguística**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico. O que é, como se faz**. 41ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BARROS, Dulce Elena Coelho. ANTONIO, Juliano Desiderato. **Fonologia e variação**. In: Fonética e Fonologia. ANTONIO, Juliano Desiderato *et al.* Maringá: Eduem, 2011, p. 51-62.

BISOL, Leda. (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries**. Brasília, 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

HORA, Dermeval. **Monotongação de ditongos crescentes: realidade linguística e social**. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [*online*]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 349-356.

\_\_\_\_\_. **Variação Dialeto e Atitude**. In: Dermeval da Hora; Esmeralda Vailati Negrão. (Org.). Estudos da linguagem: casamento entre temas e perspectivas. 1ª.ed. João Pessoa: Ideia / Editora Universitária, 2011, v. 01, p. 16-41.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLLICA, M.C. **Contribuições da sociolinguística aplicada**. Estudos Linguísticos XXXIII, p. 17-22, 2004.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. NASCIMENTO Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educ. Rev., Belo Horizonte, dez. 1990, p. 33-43.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização**. In: SANTOS, A. R., ROMUALDO, C. E. RITTER, L. C. B. (Org.). Letramento e escrita. Maringá: Eduem, 2010.

SIMIONI, Taíse. RODRIGUES, Éder Lupe. **Monotongação de ditongos orais decrescentes na escrita de crianças de séries iniciais**. Letrônica. Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 695-712, jul./dez., 2014.

SIMÕES, Darcília. **Uma proposta de abordagem de problemas da escrita infantil**. In: SIMÕES, Darcília. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

## A ANÁLISE DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Eliana Alves Greco<sup>263</sup>

### **Resumo:**

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem como um dos objetivos a formação do leitor crítico, que é aquele que dialoga e recria sentidos implícitos, faz inferências, estabelece relações e se utiliza de seus conhecimentos prévios, a fim de se completar os vazios do texto, construindo novos significados. Para a formação de leitores críticos, é necessário estudar a dimensão social e histórica da linguagem. Acredita-se que a Análise do Discurso, ao considerar os aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem os discursos e os sujeitos, possa contribuir para o ensino de leitura, no sentido de possibilitar a formação de sujeitos-leitores críticos. Dessa forma, este artigo tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e o ensino de leitura de textos em língua materna no Ensino Fundamental, buscando construir caminhos que possibilitem a ressignificação das práticas de leitura em sala de aula. A pesquisa tem como aporte teórico a Análise do Discurso conhecida como de linha francesa, tendo como base os seguintes autores: Pêcheux (1997), Brandão (1994), Orlandi (1993) e Coracini (2010). Orlandi concebe a leitura como um processo discursivo em que atuam dois sujeitos que produzem sentidos – o leitor e o autor –, sendo que cada um deles se insere num momento sócio-histórico e são ideologicamente constituídos. Nesse sentido, nas aulas de leitura, deve-se levar em conta que o aluno também é um sujeito inserido sócio-historicamente em determinada sociedade. Assim, para o trabalho com leitura em sala de aula, é preciso considerar as condições de produção, de recepção e de circulação do texto, visto que essas condições são determinantes para a constituição do sentido.

**Palavras-chave:** Leitura. Análise do Discurso. Sujeito-leitor

### **Introdução**

O ensino de Língua Portuguesa tem como um dos objetivos a formação de leitores críticos. O leitor crítico, de acordo com Brandão (1994), é aquele que busca compreender o texto, dialogando e recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos, para dar coerência às possibilidades significativas do texto. Acreditamos que a Análise do Discurso, ao considerar os aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem os discursos e os sujeitos, possa contribuir para a a formação de sujeitos-leitores

---

<sup>263</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá, atuando na Graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras – Proletras. E-mail: elianagreco@gmail.com.

críticos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é estabelecer um diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e o ensino de leitura de textos em língua materna, buscando construir caminhos que possibilitem a ressignificação das práticas de leitura em sala de aula. A pesquisa tem como aporte teórico a Análise do Discurso arquitetada por Pêchux, tendo como base Pêcheux (1997), Brandão (1994), Orlandi (1993) e Coracini (2010). Não pretendemos, neste artigo, apresentar uma proposta de trabalho de leitura sob a perspectiva da Análise do Discurso, mas de refletir sobre a importância dessa teoria na formação do leitor.

O artigo, primeiramente, apresenta as concepções de leitura; depois, discute conceitos básicos da Análise do Discurso e, em seguida, a leitura pela perspectiva discursiva e a formação do leitor crítico.

### **Concepções de leitura**

A concepção de leitura que o professor tem internalizada irá determinar o modo como este irá trabalhar a leitura em sala de aula. É importante esclarecermos que há diferentes perspectivas de leitura na prática em sala de aula e no domínio das pesquisas: a perspectiva do texto, a do leitor, a interacionista e a discursiva. Tendo por base Leffa (1999) e Coracini (2010), apresentaremos as quatro perspectivas.

A perspectiva do texto prevaleceu nos estudos da leitura, aproximadamente nos anos 50 e 60, nos Estados Unidos. Nesse período, a leitura era considerada com um mecanismo passivo, em que o leitor apenas reconhecia as palavras e as ideias, e revelava a sua capacidade de copiar as informações contidas no texto. A concepção de leitura sob essa perspectiva possuía a crença de que o bom êxito na leitura estava submetido às características do texto, que deveria ser adequado ao leitor, para que este pudesse compreendê-lo.

Esse conceito de leitura estabelece o modelo de processamento ascendente ou *bottom-up*, o qual presume que o leitor parte dos planos inferiores do texto para consecutivamente formar as diversas unidades linguísticas: as letras vão formando as palavras, as palavras formam frases e as frases, parágrafos, e assim atingir os níveis mais elevados do texto. Os processos ascendentes de leitura fundamentam

os métodos de alfabetização que cuidam das letras, sílabas até alcançar as palavras e serem lidas.

A maior crítica sobre a perspectiva do texto é a convicção de que o texto possui um significado acabado, sendo desnecessária a presença do leitor. Entretanto, sabemos que o texto não fornece todas as informações, visto que o autor, em uma produção textual, insere as informações que julga necessárias para a compreensão do leitor, o que leva o leitor a considerar seus conhecimentos, suas experiências para acrescentar ao texto.

Já a perspectiva do leitor considera que o sentido do texto é construído de modo descendente ou “*top-down*”, uma vez que vai do leitor ao texto. Dessa forma, a aquisição do significado ocorre por meio da colaboração do leitor, dos seus conhecimentos prévios, e não por meio da decodificação de palavra por palavra existente no texto.

Nessa perspectiva, ler é conferir significado ao texto. Assim, o que o leitor consegue entender e perceber é resultado daquilo que conhece. Várias pessoas podem ler o mesmo texto, e cada uma terá uma compreensão distinta da outra, pois isso vai depender do conhecimento prévio de cada uma, das culturas sociais e das experiências de vida.

A abordagem descendente coloca o leitor como o centro da leitura, ao passo que o texto ocupa um papel secundário. Contudo, mesmo o leitor exercendo um papel ativo no processo de leitura, essa perspectiva tem recebido várias críticas, uma vez que rejeita os aspectos sociais, confia em excesso nas predições, e todas as interpretações de texto levantadas pelos alunos devem ser consideradas corretas. Além disso, o leitor pode construir uma compreensão equivocada do conteúdo abordado, e o fato de se valorizar a leitura do aluno, qualquer interpretação que ele faça se torna legítima, mesmo que não seja compatível com a do professor e a do livro didático.

Na perspectiva da interação leitor-texto, ocorre a inter-relação entre os processos ascendentes e descendentes na descoberta do significado. Assim, a atividade de leitura se torna um processo que une as informações explícitas às implícitas, o que pressupõe que o significado não é encontrado no texto ou no leitor, mas por intermédio da interação entre leitor e texto.

Kleiman (1995), pensando no ambiente escolar, considera a figura do professor como constitutiva do processo de leitura, uma vez que ele é um dos

elementos fundamentais do contexto imediato do leitor. Dessa forma, são apontados dois caminhos para a ação do educador: 1) mediador entre leitor e autor, enfatizando a sua leitura do texto, visto que o preceptor também é um interlocutor do texto, e normalmente se posiciona como intérprete do autor; 2) fornecedor de condições para estabelecer a interlocução leitor/autor.

Para enfatizar essa concepção de leitura, Kleiman reitera a importância da interação à distância entre leitor e autor, via texto. O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto, através da associação das marcas formais, formulação de hipóteses e outras formas de processamento; e o autor que, por sua vez, busca a adesão do leitor, apresentando os melhores argumentos, a evidência mais convincente, marcas formais mais claras, etc.

Coracini (2010) discute as três concepções anteriores e considera a perspectiva interacionista limitada, uma vez que, por mais que incite elementos fora do texto, não há relevância para os aspectos sociais e históricos que influenciam na leitura e, conseqüentemente, na compreensão e interpretação. Assim, a autora defende a perspectiva discursiva de leitura, que se utiliza do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso e se preocupa com a historicidade presente no texto.

### **A Análise do Discurso: discurso, condições de produção e sujeito**

A Análise do Discurso conhecida como de linha francesa surgiu na década de 1960, na França, tendo seus pilares constituídos por Michel Pêcheux. Hoje, a Análise do Discurso está consolidada como disciplina no interior dos estudos linguísticos. O objeto de estudo dessa disciplina, como o próprio nome diz, é o discurso, definido por Pêcheux (1997) “como efeito de sentidos entre locutores”.

A noção de discurso implica considerar as condições histórico-sociais de produção que envolvem a sua produção. De acordo com Orlandi (2002), as condições de produção compreendem essencialmente os sujeitos, a situação e a memória. A autora considera as condições de produção em sentido estrito, que engloba o contexto imediato, ou seja, as circunstâncias de produção do texto (falante/ouvinte ou escritor/leitor, espaço, tempo), e em sentido amplo, que engloba o contexto sócio-histórico e ideológico.



Todo discurso é produzido por um sujeito e, ao mesmo tempo, constrói sentidos que representam as posições sociais, históricas e ideológicas desse sujeito. E, provavelmente, a maior contradição do sujeito seja o fato de produzir o discurso e simultaneamente ser constituído por esse discurso.

Brandão (2003, p. 8), concebe

um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou eu na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

O sujeito é inserido em uma conjuntura social, tomado em lugar social, histórica e ideologicamente marcado. Além disso, não é homogêneo, mas heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes sociais.

### **A leitura pela perspectiva discursiva e a formação do leitor**

A leitura, pela perspectiva discursiva, é concebida como um processo em que atuam dois sujeitos que produzem sentido – o leitor e o autor –, sendo que cada um deles se insere num momento sócio-histórico, sendo ideologicamente constituídos.

A leitura de um texto pode produzir diferentes efeitos de sentido nos sujeitos leitores, devido às condições sócio-históricas e ideológicas. Para Brandão (2009, p. 06), a análise discursiva,

(...) não se limita a um estudo puramente linguístico, isto é, analisar só a parte gramatical da língua (a palavra, a frase), mas leva em conta outros aspectos externos à língua, que fazem parte essencial de uma abordagem discursiva: os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem; o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos e que circulam na comunidade.

Nesse sentido, Brandão considera que, para compreender o sentido de um discurso, devemos levar em conta o contexto histórico-social, o produtor do discurso, o leitor, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto.

Orlandi (1993, p. 86) também acredita que “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta.” Para ela, “toda leitura tem sua história” (p. 86). Nesse sentido, o texto não pode ser concebido apenas como estrutura material, uma vez que é lido e produzido por sujeitos inseridos sócio-historicamente em determinada sociedade e que, devido a isso, reflete marcas dessa sociedade.

Autor e leitor, introduzidos em um contexto sócio-histórico-ideológico, são, portanto, produtores de sentido. A produção de sentidos acontece em situações sempre novas. Logo, não é o texto que define as leituras, mas a posição da qual o sujeito fala. Assim, para o trabalho com leitura em sala de aula, é preciso considerar as condições de produção, de recepção e de circulação do texto, pois essas condições são determinantes para a constituição do sentido.

Além do mais, um mesmo texto pode ser lido de maneiras distintas, em épocas diferentes, por leitores diferentes, e o mesmo leitor também pode ler o mesmo texto de maneiras diferentes, em momentos e lugares diversos: “É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.” (ORLANDI, 2005, p.62).

Nesse sentido, a leitura não está relacionada apenas com as condições de produção do texto, mas também com a história de leitura do leitor, com as outras leituras e o contexto de vida desse leitor. É do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível das leituras. A autora, ao se referir à “pluralidade possível das leituras”, não considera apenas a leitura de vários textos, mas, principalmente, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias formas.

De acordo com Orlandi (1993), “algumas leituras são mais legítimas que outras. Essa legitimação ocorre de maneiras diferentes, de acordo com as várias instituições: na igreja cristã, a leitura legítima está a cargo do teólogo; no Direito, a cargo do jurista, etc”. (p. 87). Na escola, a legitimação fica a cargo do professor, que retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal. Entretanto, “muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático. A autonomia imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado que, por sua vez, pode-se ter sua história de leituras.” (p. 87). Contudo, temos que levar em conta que cada leitor possui sua história de leitura.

Orlandi (2005, p. 63), quando retoma a afirmação de que “o discurso é efeito de sentido entre os interlocutores”, refere-se ao “... efeito produzido pela inscrição da

língua na história, regida pelo mecanismo ideológico”. Como consequência, reporta-se à interpretação, visto que “... a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação.”

As atividades de leitura abordadas pela perspectiva discursiva despertam interpretações imprevistas, realizadas pelo leitor histórico que atribui efeitos de sentido diferentes e possíveis ao texto. Nesse sentido, é necessário considerar que o texto não encerra apenas um sentido, mas pode conter possibilidades de interpretação. Orlandi ainda ressalta que é importante que a escola, ao elaborar as atividades de leitura, não consolide a hegemonia da classe dominante, mas desperte a multiplicidade de sentidos que também exteriorizam a historicidade de outras classes.

Na perspectiva discursiva, trabalhar a leitura significa considerar que tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ideologicamente constituídos e se inserem num momento sócio-histórico, que o sujeito-leitor tem sua história e que há múltiplos e variados modos de ler um mesmo texto.

## **Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi fazer uma reflexão sobre a importância da Análise do Discurso de linha francesa para o ensino de leitura de textos em língua materna. A abordagem discursiva de leitura tem como premissa o fato de que se deve ler o discurso. Nesse caso, torna-se importante compreender a situação de comunicação que envolve autor e leitor, a situação de produção e o contexto histórico-social e ideológico.

Esperamos, com essas reflexões teóricas, colaborar para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere à formação de leitores críticos. Pretendemos mostrar que a Análise do Discurso de linha francesa pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, ao considerar a leitura como prática de produção de sentidos em sala de aula.

## **Referências**

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. O leitor: co-enunciador do texto. In: *Polifonia*. Nº1, Cuiabá: UFMT, 1994, pp. 85-90.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena C.; ATIK, M.L. (Orgs.). *Língua, literatura e cultura em diálogo*. São Paulo: Mackenzie, 2003, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Analisando o discurso. *Museu da Língua Portuguesa*. Estação da Luz. 2009. Disponível em: <[www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo..?. In: CORACINI, Maria José. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 13-20.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

LEFFA, Vilson José. Perspectiva no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. LEFFA, Vilson José; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *Ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-44.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes: 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Toni (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

## UM ESTUDO DA INSTRUÇÃO DE JOGO COMO GÊNERO DISCURSIVO

Jefferson Jonathan dos Santos<sup>264</sup>  
Mariangela Garcia Lunardelli<sup>265</sup>

**Resumo:** Os jogos são um elemento integrante da vida humana há muitos séculos, e suas instruções sempre estiveram presentes, de uma forma ou de outra, sofrendo alterações ao longo do tempo, conforme a própria esfera as sofre. Neste estudo, pretende-se configurar o gênero discursivo “instrução de jogo”, o qual está classificado dentro das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Portuguesa, na esfera “Produção e Consumo”, e para alcançar tal objetivo, foram escolhidas as instruções de dois jogos – *Imagem & Ação* e *Perfil* – e analisadas as características desses enunciados tendo como fundamentação teórica a base bakhtiniana do estudo de gêneros do discurso. Em um primeiro momento, resgata-se o conceito de jogo, sendo ele o material primário essencial para a existência desse tipo de instruções, diferenciando-o de outros conceitos similares como o brinquedo e a brincadeira. Após, qualificam-se os dois jogos selecionados dentro de duas classificações sugeridas na área da Brinquedoteca. Em seguida, retomam-se brevemente os conceitos de Bakhtin para a configuração do gênero discursivo “instrução de jogo”, analisando, assim, as instruções dos jogos conforme seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nas considerações finais, sugerem-se propostas de didatização, tanto para as instruções de jogos, de acordo com as características da esfera e do gênero, quanto para os próprios jogos, devido às amplas possibilidades que ambos os jogos proporcionam ao espaço escolar. Conclui-se que a instrução de jogo faz parte da vida cotidiana e seu reconhecimento como gênero discursivo é garantido por diversas características recorrentes, o que, por si só, permite amplas possibilidades de didatização.

**Palavras-chave:** Jogos; Instruções de jogos; Gênero discursivo.

**Eixo temático:** Os Estudos Linguísticos.

### Introdução

Os jogos fazem parte da vida cotidiana da humanidade desde a Antiguidade, tendo sofrido algumas alterações ao longo dos anos, em relação à maneira como eles ocorrem, ou então à tentativa de separação, em um tempo mais próximo da atualidade, entre jogos infantis e adultos. Independentemente do tipo de jogo a que nos referimos (dos mais simples como “jogar pedrinhas” na rua aos mais avançados jogos de *videogame* com gráficos elaborados com os quais as crianças estão em

---

<sup>264</sup> Graduado em Letras Português / Inglês e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *Campus* Foz do Iguaçu. Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela mesma instituição. E-mail: jejonathan@yahoo.com.br

<sup>265</sup> Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *Campus* Foz do Iguaçu. E-mail: mglunardelli@gmail.com

constante contato), todos eles trazem um elemento em comum: *a instrução de jogo*. A instrução nada mais é do que o direcionamento a respeito de como um jogo deve ocorrer, e pode ser feita oralmente, quando se explica um jogo a alguém, ou por escrito, como é o caso de certos jogos de tabuleiro, ou ainda incorporadas ao próprio jogo, como no caso do *videogame*, onde se aprende jogando.

Nesta pesquisa, pretendemos configurar, ainda que preliminarmente, o gênero discursivo “instrução de jogo”, a qual está classificada dentro das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Portuguesa (2008), na esfera “Produção e Consumo”, juntamente com bulas de remédio, placas ou rótulos de embalagens. Ou seja, as instruções são instantaneamente consumidas segundo um propósito específico: entender um jogo para que ele possa, de fato, ocorrer. Para alcançar tal objetivo, analisamos as instruções de dois jogos (*Imagem & Ação* e *Perfil*), ambos produzidos pela Grow, e estudamos as características desses enunciados, tendo como fundamentação teórica a base bakhtiniana do estudo de gêneros. Devido ao limite de páginas instituído pelo evento, apresentaremos, aqui, os resultados de apenas um dos jogos, *Imagem & Ação*.

Antes de iniciar a análise dos enunciados concretos de *Imagem & Ação*, no entanto, recorreremos ao conceito de jogo, tendo em vista que ele é o material primário essencial para a existência da instrução. Assim, faremos um pequeno resgate histórico do jogo e uma tentativa de conceituação, antes de qualificar o jogo dentro de duas classificações sugeridas na Brinquedoteca. Em seguida, retomaremos brevemente os conceitos de Bakhtin, para que possamos configurar o gênero instrução de jogo e, por fim, sugeriremos, nas considerações finais, propostas de didatização do gênero.

## **História e conceito de jogo**

As *instruções de jogos* só ocorrem porque, anterior a elas, criaram-se os jogos – portanto, antes de analisá-las como gênero discursivo, faz-se necessário um entendimento a respeito de seu material primário, o *jogo* propriamente dito. Não existem *instruções de jogos* se não existirem *jogos*. É bastante complicado pensar em um conceito unificante de jogo, uma vez que o mesmo termo é usado para diferentes atividades, que variam da brincadeira de uma criança com boneca até

uma partida de xadrez, por exemplo. Desse modo, tentamos trabalhar com um conceito para o termo jogo, ao mesmo tempo em que voltamos a registros históricos sobre ele, avaliando, assim, a história social dos jogos e das brincadeiras e como eles eram importantes na sociedade antiga.

No início do século XVII, por exemplo, não existia uma grande separação nos jogos, entre o que era dito para *meninos* ou para *meninas*, e nem mesmo entre *crianças* e *adultos*. Assim, Luís XIII, aos seis anos, precocemente jogava jogos de mímica, caracterizados como “[...] jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímica” (ARIÈS, 1981, p. 86), considerados jogos para adolescentes e adultos. A conclusão possível a que se chega com base nessas informações é a de que não existia “[...] uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 88). Assim, adultos brincavam de brincadeiras de crianças, que tinham uma função social diferente do que se observa na sociedade atual:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum. [...] Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos [atualmente]: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida (ARIÈS, 1981, p. 94).

Percebemos, desse modo, a importância destinada aos jogos na sociedade do século XVII, como uma atividade integradora que envolvia não apenas pessoas de uma mesma faixa etária, mas crianças e adultos simultaneamente. Esse conceito de jogo condiz com outra acepção referente à atualidade, na qual o jogo é definido como uma atividade que “serve para entreter amigos em momentos de lazer, situação na qual predomina o prazer, a vontade de cada um participar livremente da partida” (KISHIMOTO, 1994a, p. 1). Portanto, um primeiro olhar sobre o jogo nos revela sua função social e uma tendência a associá-la à diversão e ao prazer. A moralização da infância, então, e a nova importância dedicada ao trabalho e à *seriedade* cunhou a necessidade da vida adulta de não se preocupar tanto com a *diversão*, e então os jogos foram sendo cada vez mais suprimidos na vida adulta, e exaltados na infância.

O jogo, independente da idade na qual é jogado, pode ser definido de acordo com as “[...] regras externas que orientam as ações de cada jogador” (KISHIMOTO, 1994a, p. 1), mas a autora reforça a ideia de uma variedade de fenômenos chamados de *jogo*, expressando a complexidade de defini-lo. Ao separá-lo do conceito de *brinquedo*, tratando a respeito da materialidade do jogo, a autora afirma que “fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas” (KISHIMOTO, 1994b, p. 107), e, portanto, define o jogo tanto como um sistema de regras quanto como um objeto. O sistema de regras “[...] permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (KISHIMOTO, 1994b, p. 108), que é justamente o que o diferencia como um jogo e não outro: as regras do xadrez, diferente das regras da dama, são o que os torna xadrez e dama, respectivamente.

Em contraponto, o brinquedo também se caracteriza como um objeto, como o tabuleiro de xadrez, mas prevê uma ligação com a criança, e uma indeterminação de sua função – ou seja, não há um sistema de regras. O jogo só é jogo por sua relação de objeto com um sistema de regras; por outro lado, uma boneca ou um carrinho, por exemplo, é um objeto, mas não prevê nenhuma regra quanto à maneira a serem manuseados. A criança pode escolher como *brincar* com eles, enquanto não pode escolher como *jogar* xadrez. Por fim, a brincadeira é caracterizada como a “[...] ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 1994b, p. 111).

Um jogo pode ser jogado tanto por crianças, como por adolescentes ou adultos, segundo Kishimoto (1994b), e não pode ser confundido com os demais pela sua materialidade e seu sistema de regras: não é um brinquedo, pois segue estritamente um sistema de regras, e não é uma brincadeira por sua materialidade física. Tais regras podem aparecer de forma explícita ou implícita em um jogo, nos interessando as mais explícitas e na forma escrita, para que possamos trabalhar com as *instruções de jogos* como gênero discursivo.

### **A classificação do jogo *Imagem & Ação***

Assim como no início do século XVII não havia uma separação tão radical entre os *jogos de crianças* e os *jogos de adulto*, e a partir dos três ou quatro anos



“[...] a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 92), alguns jogos e brincadeiras da atualidade não se destinam exclusivamente a um público. Diferentemente da tentativa de reservar as brincadeiras apenas às crianças, *Imagem & Ação* envolve relações mais abstratas, analogias e comparações metafóricas que, segundo Kishimoto (1994a), são mais adequados a crianças mais velhas.

Para trabalhar as instruções de jogos como gêneros discursivos, usamos um jogo produzido pela Grow, Jogos e Brinquedos Ltda. *Imagem & Ação* consiste em um jogo de tabuleiro no qual o objetivo é chegar ao fim, e os participantes (no mínimo quatro), divididos em equipes, precisam adivinhar palavras (contidas em cartões e separadas em categorias) através de desenhos ou mímicas. O número de casas avançadas no tabuleiro depende do valor atribuído a cada palavra no cartão. Segundo a sugestão dos produtores na caixa do jogo e em suas instruções, ele é recomendado para crianças *a partir de 10 anos* e não há limite de jogadores para cada equipe.

Tentamos enquadrar o jogo a dois tipos de classificação sugeridos pela brinquedoteca: a I.C.C.P. e o sistema ESAR. A classificação I.C.C.P. (*International Council for Children's Play*) “[...] definiu critérios relativos a quatro qualidades fundamentais segundo as quais o brinquedo pode ser analisado” (MICHELET, 1992, p. 158), sendo elas o valor funcional, o valor experimental, o valor de estruturação e o valor de relação, que tratam das qualidades físicas dos brinquedos e suas funções, o que a criança pode fazer ou aprender com o brinquedo, o conteúdo simbólico do jogo e como o jogo pode estabelecer relações com outras pessoas. Consideramos, portanto, uma relação de *Imagem & Ação* com o *valor de estruturação*, que trata do conteúdo simbólico do jogo, como “projeção, transferência, imitação” (MICHELET, 1992, p. 159).

Classificamos, também, o jogo de acordo com as três primeiras facetas do sistema ESAR, como propostos por Garon (1992, p. 177-178). *Imagem & Ação* se caracteriza, nas **atividades lúdicas**, como jogo simbólico (jogo de faz-de-conta, jogo de papéis e jogo de representação) e jogo de regras complexas (jogo de cena); nas **condutas cognitivas** como conduta simbólica (evocação simbólica e ligação imagem-palavra), conduta operatória concreta (relação imagem-palavra) e conduta operatória formal (raciocínio indutivo e raciocínio combinatório); e, por fim, nas

**habilidades funcionais** como imitação (reprodução de ações, de objetos, de acontecimentos, de papéis, de modelos e de palavras).

### **A configuração do gênero discursivo “instrução de jogo”**

Nesta seção, passemos a considerar as instruções do jogo *Imagem & Ação* como exemplos de enunciados concretos que constituem o gênero discursivo das instruções de jogos propriamente ditas. Segundo Bakhtin (1997), os enunciados, únicos e concretos, são a manifestação da língua, podendo ser orais ou escritos, com origem em uma ou outra esfera da atividade humana, afinal, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279) e o enunciado é a “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 287). De acordo com o autor, o enunciado

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Tais enunciados são concebidos como “[...] unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado” (BRAIT; MELO, 2005, p. 63), exatamente como as instruções de jogos – elas precisam de um contexto no qual possam ser produzidas e consumidas, ou seja, existir. Trechos retirados, por exemplo, do contexto geral das instruções perdem o seu significado real e, portanto, sua função comunicativa. Assim, as instruções servem a um propósito bem definido de ensinar o interlocutor a jogar determinado jogo, e o enunciado do locutor leva ao que Bakhtin (1997) chama de compreensão responsiva ativa do outro. Fundada nos pressupostos dialógicos, o enunciado

[...] incorpora o contexto verbal e o contexto extraverbal (aspectos situacionais, históricos, ideológicos), ou seja, ele materializa, concomitantemente, o que há de peculiar da situação enunciativa concreta e elementos sociodiscursivos estabilizados nas e pelas interações ao longo da História (RIBEIRO, 2010, p. 56).

Os gêneros discursivos, por outro lado, são definidos por Bakhtin (1997) como os tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera da utilização da língua. E bem como tais esferas estão em constante desenvolvimento e expansão, os gêneros apresentam uma heterogeneidade infinita, acompanhando a variedade inesgotável de possibilidades das atividades humanas a que estão relacionados. Desse modo, os gêneros discursivos podem incluir desde a réplica em uma conversa cotidiana até um extenso romance – ou os jogos e suas instruções.

As instruções de jogos apresentam, ao longo do tempo, um movimento do que Bakhtin (1997) chama de discurso *primário* para discurso *secundário*. Os discursos primários, mais simples, “[...] se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281), o que nos remete às origens das instruções de jogos, que eram comunicações orais que visavam a simples e rápida explicação de uma determinada atividade. No entanto, com a expansão do gênero (o jogo) e sua complexificação, há uma mudança também nos discursos (as instruções de jogo), que se tornaram mais complexos e precisaram ser escritos, reiterando a heterogeneidade defendida há pouco. Afinal, o gênero secundário, também ligado a uma comunicação, define tal comunicação como “[...] mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Tomando como base a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, analisamos os enunciados concretos das instruções do jogo *Imagem & Ação*, por meio de um estudo acerca de seus elementos constituintes, ditos indissociáveis, sendo eles o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*, afinal o “estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais” (BAKHTIN, 1997, p. 284), todos juntos produzindo o enunciado em sua totalidade.

### **Conteúdo temático**

Os enunciados indiscutivelmente pertencem a um determinado gênero, sendo definidos por ele, e “[u]ma dada função [...] e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável” (BAKHTIN, 1997, p. 284). Desse

modo, os enunciados são moldados pelas formas do gênero ao qual pertencem, em que a intenção discursiva do interlocutor “[...] adapta-se, acomoda-se face aos parâmetros do gênero escolhido” (RIBEIRO, 2010, p. 57). Esses parâmetros do gênero são partes importantes integradoras de seu *conteúdo temático*.

O conteúdo temático não é apenas o assunto sobre o qual uma enunciação trata, mas também um processo histórico de significação da qual o interlocutor se vale para se manter socialmente coerente. Portanto, “[...] para analisar o *conteúdo temático* é imprescindível levar em conta não só os aspectos linguísticos/textuais [...], mas também os aspectos enunciativos e discursivos” (RIBEIRO, 2010, p. 58).

De forma introdutória, podemos afirmar que o tema das *instruções de jogos* são os jogos em si, e trazem um objetivo claro: o de auxiliar uma pessoa que não conhece determinado jogo a entendê-lo para que possa jogá-lo. Desse modo, informativa e descritivamente, as instruções esclarecem as diferentes partes do jogo. Como *Imagem & Ação* ainda não é um jogo tão antigo ou popularizado (como os clássicos *Dominó* ou *Damas*), suas instruções se fazem ainda mais necessárias, bem como as explicações a respeito de seus objetivos e seus componentes; elas contêm uma explicação mais detalhada das especificidades do jogo para que este se torne possível.

Durante a explicação dos detalhes do jogo para elucidar o que deve ser feito em cada pequena parte constituinte do mesmo, notamos a unicidade de determinadas escolhas lexicais que dizem respeito exclusivamente a um jogo específico. *Imagem & Ação* apresenta categorias que precisam ser explicadas antes do início do jogo. Cada cartela (396) apresenta seis diferentes palavras, dentre as quais apenas uma deve ser adivinhada, com mímica ou desenho, com base no jogo do dado, seguindo as seguintes categorias:

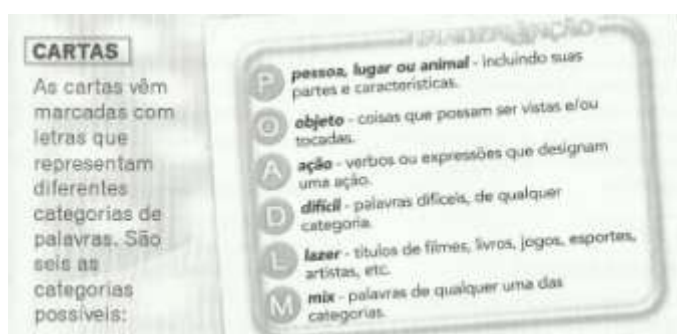


Figura 1 – Categorias das palavras nas cartas de *Imagem & Ação*

Portanto, observamos que cada definição de termos se destina unicamente àquele jogo no qual é apresentada. Da mesma forma, o significado de “carta” para o jogo *Imagem & Ação* não é, necessariamente, o mesmo atribuído em um jogo de baralho, por exemplo. Notamos, portanto, uma peculiaridade em cada instrução de jogo, por falar especificamente sobre as características ou elementos fundamentais para aquele jogo em particular, seja ele qual for.

Do mesmo modo, os próprios substantivos concretos podem ser comuns a várias instruções de jogos, como é o caso do “tabuleiro” ou “peões”, referentes à materialidade do jogo, ou “jogador” e “equipe”, referentes à organização das pessoas envolvidas na atividade. No entanto, outros substantivos fazem parte da linguagem própria de determinado jogo devido às necessidades de sua natureza, como é o caso da “ampulheta”, “dado”, “berço plástico”, “papel” e “lápis” para *Imagem & Ação* – devido ao jogo propriamente dito, que tem contagem de tempo, jogo de dado e desenhos.

## **Estilo**

Há duas diferentes abordagens trazidas por Bakhtin (1997) em relação ao estilo de um enunciado, um deles voltado para a individualidade do sujeito, e o outro para as práticas da linguagem, o que está relacionado aos estilos de gênero, retomando o que já foi tratado ao se analisar os *conteúdos temáticos* das instruções do jogo *Imagem & Ação*, reiterando a indissociabilidade dos elementos constituintes do enunciado.

Em relação à individualidade do sujeito interlocutor, gêneros como as instruções de jogos, que precisam de uma forma padronizada, apresentam “[...] condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Desse modo, as instruções de jogos mantêm determinadas limitações estilísticas, pois servem a um propósito específico não necessariamente *individual*: explicar como um jogo deve acontecer. Ou seja, é mais específico, direto e técnico.

No entanto, a linguagem escolhida para uma ou outra instrução pode variar e, dessa forma, nota-se certo nível de aproximação com o leitor/jogador nas instruções de *Imagem & Ação* que pode não encontrar equivalente em outras

instruções. Por exemplo, ao explicar a preparação para o jogo, *Imagem & Ação* garante que “o jogo fica mais rápido e *emocionante* se houver menos equipes e mais jogadores por equipe” (grifo nosso). Do mesmo modo, ao explicar a finalização da partida, o jogo garante que “[e]nquanto essa equipe aguarda sua chance de vencer, as outras poderão alcançá-la, e a disputa ficará ainda mais *emocionante*” (grifo nosso).

Destacamos, também, como o estilo e o gênero estão intrinsecamente conectados, afinal “[...] o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Ou seja, cada gênero tem uma série de elementos característicos que poderão ser encontrados em seus enunciados concretos, sendo o estilo do gênero “[...] fruto da convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo” (RIBEIRO, 2010, p. 59).

Assim sendo, é no chamado *estilo* que aparecem as marcas linguístico-enunciativas, evidenciando, novamente, a forma como a língua é parte integrante do todo chamado gênero, afinal “[...] qualquer esfera da atividade humana estará sempre relacionada com a utilização da língua” (RIBEIRO, 2010, p. 55). A língua, por sua vez, está em constante mudança, assim também os gêneros, como discute Bakhtin:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Uma marca linguística observada é a alternância do tempo verbal entre o presente e o futuro do indicativo, como representações ora de uma ação que está ocorrendo durante o jogo e ora como uma possibilidade, caso outra coisa venha a acontecer, respectivamente.

Desse modo, durante a maior parte da descrição de como o jogo deve proceder, o presente do indicativo é o tempo verbal mais utilizado, por exemplo: “O desenhista de uma das equipes *pega* a primeira carta e, sem que ninguém de sua equipe veja seu conteúdo, *olha* a palavra ou expressão que *está* na categoria MIX” (*Imagem & Ação*, grifo nosso). Toda a descrição de escolher um peão, colocá-lo no

início do tabuleiro, pegar uma carta, jogar o dado, desenhar a palavra e avançar o número equivalente de casas no tabuleiro (*Imagem & Ação*) acontece com o uso do presente do indicativo.

O futuro do indicativo é usado tanto como resultado de uma conjectura, por exemplo, em: “Se a equipe que estiver na última casa do tabuleiro não conseguir acertar a palavra primeiro, *perderá a vez*” (*Imagem & Ação*, grifo nosso), como também em outras situações hipotéticas, resultado de determinadas possibilidades dentro do jogo.

A padronização denotada pelo uso do modalizador “dever”, também, é muito forte e recorrente, em várias frases, sendo elas: “Os jogadores devem ser divididos em equipes”, “As cartas devem ser embaralhadas”, “Deve-se providenciar lápis e papel para todas as equipes”, “as equipes devem estabelecer quais jogadores serão os primeiros a desenhar”, “O desenhista deve jogar o dado para saber qual a categoria da palavra que irá desenhar”, “A cada vez que uma equipe for desenhar, ela deverá ter um novo participante como desenhista”, “os jogadores devem combinar qual o grau de precisão que se deve levar em conta para considerar uma palavra como correta” e “[...] todos deverão se manter fiéis a eles pelo restante da partida”. O “poder”, usado em apenas duas ocasiões, não garantem minimização ao caráter de ordem do jogo, sendo elas: “O desenhista não poderá usar comunicação física ou verbal” (com o uso da negativa, que torna a frase categórica) e “[...] ela poderá escolher a palavra que considera mais fácil” (única ocasião na qual o “poder” suaviza a ordem em *Imagem & Ação*).

### ***Construção composicional***

A construção composicional, por fim, traz um aspecto mais técnico da construção do gênero, “[...] contribuindo para identificá-lo e distingui-lo diante de outros gêneros” (RIBEIRO, 2010, p. 60), se configurando “[...] a partir da eleição de elementos linguísticos e discursivos que sustentarão o gênero e garantirão seu acabamento” (RIBEIRO, 2010, p. 60). Portanto, a estrutura composicional das instruções de jogos traz alguns elementos necessários, como o objetivo do jogo, o número de participantes, os componentes materiais dos jogos e o *como jogar*. Para uma análise da estrutura composicional do gênero, consideramos elementos como o

“[...] tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 284).

O gênero “instruções de jogos” é facilmente reconhecido justamente por sua estrutura. Por isso, mesmo quando a linguagem escolhida difere uma da outra, os elementos recorrentes em instruções de jogos e a maneira como o conteúdo se organiza esteticamente, com um grande uso de tópicos ou tabelas, por exemplo, em geral garantem o reconhecimento rápido do gênero.

Assim, as quatro primeiras informações fornecidas são: idade, número de participantes, componentes do jogo e objetivo. Evidentemente, tratamos da estrutura composicional do gênero e sua organização visual, sem avaliar o conteúdo temático, nesse momento, contido em cada uma dessas seções.

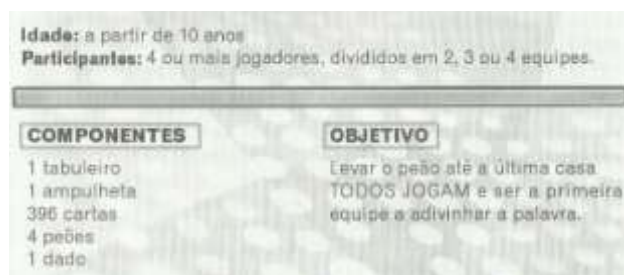


Figura 2 – Elementos das instruções de Imagem & Ação

Embora *Imagem & Ação* traga uma reprodução de carta em suas instruções, para explicar as seis categorias de palavras possíveis durante a partida, em nenhum momento uma imagem do jogo completo (com tabuleiro, peões e cartas) é apresentada.

A próxima seção das instruções, chamada “Preparação”, começa a tratar mais detalhadamente das peculiaridades do jogo e da definição dos termos, característica mantida na seção seguinte (“O jogo”), na qual as subseções são referentes a partes específicas desse jogo, sendo elas: “Primeira rodada”, “Rodadas seguintes”, “Regras gerais”, “Todos jogam” e “Escolha a categoria”. Por fim, a última parte das instruções se dedica à finalização da partida em si, explicando como se define o vencedor e apresentando as outras opções de jogo, que não são obrigatórias.

Nesse estudo, buscamos analisar não só a história dos jogos como também suas instruções, levando em consideração seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos indissociáveis do gênero discursivo e que,



unidos, formam o gênero propriamente dito. Várias características podem ser observadas, como o uso de modalizadores, tempos verbais diferenciados para objetivos distintos, substantivos concretos próprios de cada um dos jogos e estrutura em tópicos ou tabelas, que facilitam o reconhecimento do gênero “instruções de jogos”.

## **Considerações Finais**

Percebemos, por meio do estudo da história do jogo, a ampla importância que ele apresenta na sociedade, seja com funções sociais ou mesmo educativas. Como uma eficiente maneira de integração social, os jogos sofreram uma tentativa, ao longo dos anos, de serem reservados exclusivamente às crianças, sendo os adultos “condenados”, caso se aventurassem por jogos infantis – separação essa inexistente anteriormente. Atualmente, no entanto, nota-se que a função social do jogo foi resgatada, e ele deixou, novamente, de ser segregado apenas à infância, uma vez que jogos como *Imagem & Ação*, com pouca restrição de idade, podem ser jogados tanto por crianças, como por adolescentes, jovens e adultos, além de possuírem características que podem ser adaptadas para a sala de aula em propostas de didatização.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Portuguesa (2008) classificam os jogos e suas instruções como gêneros discursivos, retomando a ideia que já foi levantada no passado pelos jesuítas de trazer os jogos para a escola como uma forma diferente de *ensinar*. Duas propostas de didatização partem do estudo realizado, uma a partir das instruções e outra a partir dos jogos em si.

Para um estudo a partir das instruções de jogos, as características da esfera e do gênero devem ser consideradas, para que os alunos possam reconhecê-los, a partir de suas características linguístico-enunciativas. Por exemplo, a observância dos verbos no presente do indicativo ou no futuro do indicativo deve ser feita, afinal eles produzem sentidos diferentes dentro do gênero, bem como o uso dos modalizadores “dever” ou “poder”. Após o estudo desses enunciados concretos, os alunos podem produzir suas próprias “instruções” para outros jogos ou brincadeiras

– segundo as definições sugeridas por Kishimoto (1994a) – e observar a linguagem utilizada e a estrutura, que devem condizer com as características do gênero.

Em uma segunda proposta, também pode ser válido trazer os próprios jogos para dentro de sala de aula, devido às amplas possibilidades que tanto *Imagem & Ação* quanto *Perfil* proporcionam ao espaço escolar. Os alunos podem trabalhar em grupos e, portanto, com uma interação maior entre os colegas, enquanto o aprendizado também se realiza. No caso de *Imagem & Ação*, por exemplo, temos o campo destinado apenas a verbos (classificados dentro da categoria *Ação*), e o conceito de substantivo fracionado nas categorias *Pessoa, lugar ou animal* e *Objeto*; essas cartas do jogo e o próprio jogo podem ser usados como uma maneira de explicar tais conceitos e vê-los em prática, enquanto os alunos se divertem.

Por fim, notamos que, assim como o jogo, suas instruções também fazem parte da vida cotidiana e seu reconhecimento como gênero discursivo é garantido por diversas características recorrentes desse gênero específico, o que, por si só, permite amplas possibilidades de didatização. No entanto, também ressaltamos que os jogos ainda se fazem muito presentes na vida da humanidade, sejam eles como uma forma de diversão e integração, ou como uma forma de aprendizagem, que pode e deve estar associada às demais funções sociais do jogo.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth; MELO Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. (p. 61-78)

GARON, Denise. Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR. In: FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1992. (p. 169-181)

GROW, Jogos e Brinquedos Ltda. **Imagem & Ação 2**. Produzido em São Paulo, Brasil.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Jogo, brinquedo e brincadeira. In: \_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994a. (p. 1-11)

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: PIACENTINI, Teima Anita. **Perspectiva: a modernidade, a infância e o brincar**. Santa Catarina, Expediente, n. 22, 1994b.

MICHELET, André. Classificação de jogos e brinquedos – A classificação I.C.C.P. In: FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1992. (p. 155-168)

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

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n. 3, 2010.

# EIXO TEMÁTICO 10

## Sociedade, Cultura e Fronteiras

### LÍNGUA, IDENTIDADE E NAÇÃO: O *ENTRE-LUGAR* DE CRIANÇAS “BRASILEIRAS VENEZUELANAS” NA FRONTEIRA

Cora Elena Gonzalo Zambrano<sup>266</sup>

**RESUMO-** Este artigo tem o objetivo de descrever o conflito identitário vivido por crianças nascidas no Brasil, porém, de famílias venezuelanas, que moram na Venezuela e estudam em uma escola brasileira localizada na fronteira. Por meio de alguns autores dos Estudos Culturais, como Bhabha (2005), Hall (2006) e Silva (2000), proponho a discussão sobre identidade, língua e nacionalismo dessas crianças, que estão iniciando sua alfabetização em uma segunda língua e começam a conhecer símbolos nacionais diferentes daqueles ensinados pelos parentes. Descrevendo o contexto híbrido e multicultural, utilizo o termo *entre-lugar* para debater a situação e guiar a pesquisa de campo de cunho etnográfico, que mostra como essas crianças, denominadas aqui “brasileiras venezuelanas”, se identificam quando questionadas sobre sua nacionalidade, além da visão dos pais sobre o tema em questão. A pesquisa foi um estudo de caso, parte de um trabalho maior; como técnicas de coleta de dados utilizei entrevistas e observações participativas que posteriormente, foram analisadas qualitativamente. Os resultados mostram como a noção de símbolos é algo arraigado para esses alunos, que na maioria das vezes, estudaram em escolas venezuelanas antes de ingressar no Brasil, ou têm o interesse em manter a cultura familiar e a ideia de nação construída no discurso nacional. No entanto, essa invenção da tradição cultural é traduzida e desterritorializada pelos estudantes após o contato com a outra língua e a outra cultura pois, apesar de apresentarem algumas resistências no início, consideradas parte do *entre lugar*, aos poucos vão se adaptando, conhecendo a língua portuguesa e a cultura brasileira.

**Palavras chave:** Linguagem, Identidade, Fronteira.

### Introdução

Os casos de contato linguístico nas fronteiras do Brasil com países hispanofalantes têm sido objetos de estudo em vários trabalhos, na fronteira do Brasil com a Venezuela já foram realizadas algumas pesquisas, inclusive discutindo linguagem e identidade. Porém, neste artigo a proposta foi pesquisar a interação entre língua e identidade de crianças que estão iniciando o processo de alfabetização. São meninos e meninas de 4 a 6 anos de idade que nasceram e

---

<sup>266</sup> Mestre em Letras pela UFRR, professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR)

estão crescendo em contexto híbrido<sup>267</sup>.

A população das cidades fronteiriças, Pacaraima e Santa Elena de Uairén<sup>268</sup> vive um grande contato linguístico devido a sua posição geográfica. Na região convivem famílias “híbridas”, resultado de casamentos entre brasileiros e venezuelanos. Comerciantes brasileiros que escolheram Santa Elena para morar há muitos anos e criaram os filhos do lado venezuelano da fronteira. Também existem venezuelanos que decidiram colocar os filhos nas escolas de Pacaraima em busca de uma melhor educação. Além das gestantes que preferem dar à luz em solo brasileiro para garantir a dupla nacionalidade aos filhos.

O intercâmbio comercial também é um fator que incentiva o contato linguístico. Antes milhares de roraimenses cruzavam a fronteira para comprar produtos na Venezuela, já que a moeda daquele país é desvalorizada em relação ao Real, fato que favorece o poder aquisitivo dos brasileiros, no entanto, com a crise econômica enfrentada pela Venezuela, a situação se inverteu e, mesmo sendo cara a comida brasileira, os vizinhos passaram a comprar em Pacaraima, já que a escassez de produtos alimentícios tomou conta do país bolivariano. Em decorrência disso, é comum encontrar atendentes bilíngues nos estabelecimentos comerciais de Pacaraima, da mesma forma que havia nos comércios de Santa Elena. Assim, posso afirmar que esse contato comercial sempre existiu, apenas inverte o lado dependendo do poder econômico e da situação social.

A língua como sujeito definidor da identidade nacional pode ser um conflito para o sujeito pós-moderno, descentrado e fragmentado, diluidor de fronteiras. Os sujeitos desta pesquisa são crianças nascidas no Brasil, cujas famílias são venezuelanas, que estão inseridas desde os primeiros anos de vida em uma escola brasileira, onde o ensino é monolíngue, embora a instituição conviva com o espanhol por estar localizada na faixa de fronteira. Como problema de pesquisa apresento a situação das crianças que moram do lado venezuelano e atravessam a fronteira diariamente para estudar e podem formar diferentes concepções de identidade e

---

<sup>267</sup> Adoto o conceito de hibridismo dos Estudos Culturais, que como afirma Homi Bhabha (2005), está relacionado à ambivalência da negação, variação e deslocamento do sujeito pós-moderno, fazendo uma distinção entre diversidade cultural e diferença cultural.

<sup>268</sup> Pacaraima é um dos 15 municípios do Estado de Roraima, localizado na faixa de fronteira com a Venezuela, a apenas 15 quilômetros de Santa Elena de Uairén, cidade venezuelana sede do município de Gran Sabana, uma região turística onde está localizado o Parque Nacional Canaima, possuidor de belezas naturais como o Monte Roraima e o Salto Algel, que atrai turistas de várias partes do mundo.

nação, sabendo que sua língua materna é o espanhol, estão adquirindo uma segunda língua, o português, que na verdade é a língua do país onde nasceram.

No cenário escolar sociolinguisticamente complexo de fronteira, surge uma geração, cujo cotidiano se entrecruza em diversos discursos: o da família, que fala somente espanhol e mantém a cultura venezuelana como base, porém incentiva o filho a estudar no Brasil. O da escola, que apesar de entender a realidade dessas crianças, continua com o ensino monolíngue e centralizado apenas na cultura brasileira, e sem perceber, ao mesmo tempo, instiga o desejo de assimilação desses sujeitos cada vez mais fragmentados. Também está presente o discurso da sociedade onde a família reside, que cobra ao mesmo tempo lealdade à nação e fluência no domínio das duas línguas.

Os dados aqui analisados por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, foram recortados de uma pesquisa maior, para mostrar a relação dessas crianças com a língua e o sentimento de nacionalismo que define suas identidades. Com um estudo de caso, através de observações participativas e entrevistas a duas mães e duas crianças, apresento em quais situações essas crianças se consideram ou não brasileiras. Denomino o grupo, composto por aproximadamente 8 crianças, de “brasileiros venezuelanos”.

Baseada em Cox e Assis Peterson (2007) afirmo que a língua está em trânsito e as culturas também. Por esse motivo, adoto o termo transculturalidade, o qual traz a ideia de movimento de ir e vir, exatamente como acontece na fronteira Brasil/Venezuela quando as crianças transitam nos dois países, nas duas línguas e nas duas culturas. Segundo Hall (2006) as pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam, mas também não vivem em um continente culturalmente unificado.

Sendo assim, as culturas nacionais têm gerado discussões entre diferentes teóricos. Neste trabalho tento relacionar a cultura nacional com a língua e a identidade dos indivíduos fronteiriços. Para Hall (2006, p.49) as culturas nacionais são uma característica da modernidade. “A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional”. É sobre essa relação entre língua, identidade e nação que discuto nas seguintes linhas.

### **O entre lugar**

O termo *entre-lugar* proposto por Homi Bhabha refere-se a identidades, práticas sociais ou conhecimentos de vida que se encontram em debate, em conflito e ainda em construção. Em sua obra, Bhabha (2005) fala largamente sobre o contato entre culturas buscando entender as relações fronteiriças:

A globalização cultural é figurada nos *entre-lugares* de enquadramentos duplos: sua originalidade histórica, marcada por uma objetividade cognitiva; seu “sujeito” descentrado, significado na temporalidade nervosa do transicional ou na emergente provisoriedade do presente. (p.297)

As crianças que denomino “brasileiras venezuelanas” nesta pesquisa, podem ser consideradas sujeitos da diferença cultural, pois como afirma Bhabha (2005), estão envolvidas na natureza performativa das identidades diferenciais: na regulação e negociação daqueles espaços que continuamente se abrem, traçando fronteiras e expondo limites de diferença. Esses pequenos estudantes, apesar de terem certidão de nascimento brasileira, são diferentes no ambiente escolar, são reconhecidos como venezuelanos seja porque moram em Santa Elena ou porque ainda estão no processo de aquisição da língua portuguesa, se comunicando no dialeto fronteiriço<sup>269</sup>. Por esses fatos, classifico como *entre-lugar* o que as crianças “brasileiras venezuelanas” passam na escola e na sociedade da qual fazem parte. Vivem em situação de conflito identitário sem mesmo entender ainda o que são língua e cultura.

A ansiedade da cultura irresolvível, fronteiriça, do hibridismo que articula seus problemas de identificação e sua estética diaspórica em uma temporalidade estranha, disjuntiva, que é, ao mesmo tempo, o tempo do deslocamento cultural e o espaço do “intraduzível”. (BHABHA, 2005, p.309)

Ou seja, esse hibridismo que marca as identidades dessas crianças é um espaço que elas não conseguem entender, ou seja, é algo intraduzível. Ainda segundo Bhabha (2005), a comunidade é o suplemento antagônico da modernidade e no espaço metropolitano ela é o território da minoria, colocando em perigo as

---

<sup>269</sup>O portunhol ou fronteiriço é denominado por Selinker (1972) como Interlíngua. Na região Brasil / Venezuela é comum essa linguagem fronteiriça, decorrente do contato entre português e espanhol.

exigências da civilidade. O autor acredita que nesse mundo transnacional onde transitam os cidadãos da fronteira é mais visível o problema dos diaspóricos<sup>270</sup>.

A sociedade da fronteira Brasil Venezuela vive em contexto de hibridismo, onde as diferenças culturais podem gerar conflitos, que para Bhabha (2005) torna-se o momento do pânico que revela a experiência fronteiriça. Esse conflito ou confronto do pânico seria gerado pelo *entre-lugar*. Ou seja, aquele momento no qual a pessoa está construindo novas identidades cria um certo pânico, medo ou insegurança.

Conforme Oliveira (2011), no contexto da globalização, ainda há comportamentos preconceituosos que limitam a cidadania brasileira ao fato de falar ou não a língua portuguesa. O autor mostra que o uso exclusivo da chamada língua nacional se torna um fator de exclusão, como se a língua nacional fosse pré-requisito para a nacionalidade. Por esse motivo os “brasileiros venezuelanos” devem aprender o português, para se identificarem efetivamente como cidadãos brasileiros.

Para Hall (2006)

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (p. 49-50).

Sobre a língua e o sistema educacional nacional do qual fala Hall, Cavalcanti (1999) salienta que em relação à língua portuguesa como língua histórica do Brasil, percebe-se a tensão entre os interesses da nação hegemônica e os interesses das sociedades minoritárias, pois são obrigados a conviver no mesmo espaço. Essa constante tensão e negociação é o que denomino como entre lugar.

Berenblum (2003) quando fala da criação das línguas nacionais, explica que, para difundir uma imagem de nação, os Estados precisavam inventar tradições e símbolos nacionais, que por meio das escolas eram divulgadas e assim conseguiam lealdade. Para essa identificação era necessário homogeneizar e padronizar seus habitantes, sendo implementadas as línguas nacionais. Os processos de construção

---

<sup>270</sup> O conceito de diáspora se compara a uma concepção binária de diferença, fundado em uma ideia que depende da construção de um Outro, e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Seu significado depende da cultura e não pode ser fixado definitivamente, já que está em constante movimento.



da identidade brasileira e da língua portuguesa como língua nacional, foram mais fortes pelas particularidades do modelo colonial português e da independência do Brasil, principalmente pela presença na Colônia, da corte portuguesa.

Ainda na discussão sobre identidade nacional, trago a questão dos símbolos e o conflito que podem causar, além de inserir os conceitos de identidade e diferença, que explano nas seguintes linhas.

### **Símbolos nacionais x conflito**

De acordo com Hall (2006) as culturas nacionais não são compostas apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. O reconhecimento desses símbolos pelas crianças de dupla nacionalidade pode gerar conflito identitário.

Conforme Hall (2006), não importa a diversidade dos seus membros em termos de classe, gênero ou raça, a cultura nacional sempre busca unificá-los numa única identidade, para representar a todos como pertencentes da mesma e grande família nacional. Exatamente o que foi observado na escola de Pacaraima, onde convivem diferentes classes, raças e nacionalidades, mas são unidos pela cultura brasileira através das atividades referentes aos símbolos e à língua portuguesa.

Para Oliveira (2011, p. 209) o artigo 13 da Constituição Federal que determina a língua oficial, trata da língua portuguesa como se tivesse a mesma função dos símbolos nacionais. “Onde se define a Língua Portuguesa como língua oficial, definem-se também qual é a bandeira, qual é o hino e qual é o brasão de armas da nação, objetos que têm, para o Estado, a mesma função, isto é, são homogêneos quanto a seu papel”. Assim, fica claro na constituição que o português como língua oficial tem o mesmo valor que os símbolos nacionais.

Berenblum (2003) afirma que a nação continua sendo um símbolo de identidade muito arraigado, pois cada indivíduo de uma nação se sente fazendo parte de uma comunidade que compartilha uma cultura e a mesma forma de ser e de pensar. “Nos identificamos com certos símbolos nacionais, criamos uma determinada imagem acerca de nós, cidadãos de um país, de uma nação”. (BERENBLUM, 2003, p. 32).

Assim, o hibridismo desses sujeitos descentrados os deixa em situação conflituosa na hora de reconhecer qual sua nação, aquela que segue a cultura nacional da família ou a nova cultura nacional que estão sendo obrigados a aprender na escola. Dessa forma enfatizamos o conceito de Bhabha (2005, p. 126) que “culturas são construções e as tradições, invenções e que, quando em contato, criam novas construções desterritorializadas”. Sobre os sentidos da nação Hall (2006) afirma que:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (p. 51)

Por meio dessas estórias, as pessoas começam a criar seu sentido de nação, mesmo sendo algo imaginário, como propõe Anderson (1989), para quem a nação é uma comunidade política imaginada, tão imaginada como limitada e soberana. Segundo ele, “nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um, esteja viva a imagem de sua comunhão”. (ANDERSON, 1989, p.16).

Para Bauman (2004, p.27) a identidade nacional foi forçada a entrar como uma ficção. “A ideia de “identidade”, e particularmente de “identidade nacional”, não foi naturalmente gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato de vida” auto evidente”. Ou seja, a identidade nacional não nasce com as pessoas, ela é imposta pela sociedade.

Ao analisar o texto de Bhabha, entendemos que a diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades da comunidade nacional, pois essa diferença não representa apenas a controvérsia entre conteúdos opostos ou tradições de valor cultural, na verdade é muito mais do que isso. Como afirma Woodward (2009, p. 11), a afirmação das identidades nacionais é historicamente específica, pois “umas das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”.

Bhabha (2005, p. 199) propõe essa construção cultural de nacionalidade como “uma forma de afiliação social e textual”, sem negar as histórias específicas e os significados particulares dentro das linguagens políticas diferentes.

Na produção da nação como narração ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa, do pedagógico e a estratégia repetitiva, recorrente, do performático. É através deste processo de cisão que a ambivalência conceitual da sociedade moderna se torna o lugar de escrever a nação. (BHABHA, 2005, p. 207).

Dessa forma, Bhabha (2005, p. 209) se refere ao discurso nacional, da narrativa de nação e seu povo. Ele afirma que “a nação se transforma de símbolo da modernidade em sintoma de uma etnografia do “contemporâneo” dentro da cultura moderna”. Confirmando assim, que a cultura nacional é mais uma tradição inventada pelo discurso dos usuários dessa língua, do que uma realidade em todo o território de um país. Da mesma forma Anderson (1989) acredita que as nações são comunidade imaginadas por serem entendidas como um companheirismo profundo e horizontal, e limitadas, por possuir fronteiras.

Por outro lado, Woodward (2009) afirma que:

A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados. (p. 14)

Dessa forma trago a discussão sobre identidade e diferença, onde os símbolos que marcam a identidade daquelas crianças como venezuelanas, na verdade são a diferença das crianças de nacionalidade brasileira. É nesse exato momento que entra a negociação entre as identidades, pois elas não são unificadas.

Ainda nas palavras de Woodward, a contestação justifica a criação de novas identidades nacionais, levando em consideração as origens e as fronteiras do passado.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2009, p.14)

Nesse sentido reafirmamos, que a diferença é aquilo que o outro não é, por exemplo, os “brasileiros venezuelanos” são diferentes dos brasileiros e também diferentes dos venezuelanos, são híbridos e formam sua identidade, justamente, por

serem diferentes. Como salienta Silva (2009), a identidade e a diferença podem ser naturalizadas pela diversidade, tornando-se fatos da vida cotidiana na qual devem tomar posição.

Ainda conforme Silva (2009, 75) “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade”, dessa forma são inseparáveis. Outra característica importante da relação entre identidade e diferença é que ambas resultam de atos da criação linguística. Contudo, elas são fabricadas por meio da cultura, da sociedade e principalmente, do nosso discurso. Como já dizia Saussure, a linguagem é um sistema de diferenças.

Por outro lado, Silva (2009, p. 81) acredita que a identidade e a diferença, por serem relações sociais, suas definições discursivas e linguísticas dependem de relações de força e poder: “elas não são simplesmente definidas: elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquia; elas são disputadas”.

Concordando com o autor que a identidade e a diferença estão em conexão com relações de poder, posso comparar a relação de poder da identidade da instituição de ensino, onde a cultura brasileira e a língua portuguesa dominam a estrutura hierárquica, ao mesmo tempo que a língua espanhola e a cultura venezuelana estão presentes, sendo a diferença na escola, como não pertencentes à grande cultura nacional.

### **“Eu já sei o hino da Venezuela que é o meu país”**

Analisando os dados coletados através de observações participativas e de entrevistas semiestruturadas com pais, crianças e professores, foi possível perceber como a língua e os símbolos nacionais da Venezuela estão presentes na vida de algumas das crianças da pesquisa. E o discurso da nação que aprendem na televisão, nas emissoras de rádio ou com os parentes, influencia na forma da “afiliação social”.

De acordo com Bhabha (2005), o presente da história do povo é uma prática que destrói os princípios da cultura dessa nação que tenta voltar a um passado nacional. Esse presente e passado cultural do país da família foi analisado por meio de uma entrevista com a mãe da Maria<sup>271</sup>, a qual confirmou o conflito da filha sobre

---

<sup>271</sup> Todos os nomes utilizados aqui são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

aprender o hino nacional do Brasil<sup>272</sup>, questionando que já sabia o da Venezuela, que era seu país. Ou seja, nesse momento sua identidade de venezuelana entrava em conflito com a brasileira, que ainda estava se formando. De acordo com Woodward (2009, p. 12), “essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento, e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise”.

Na Venezuela as emissoras de rádio são obrigadas por lei a colocar o hino nacional todos os dias às 6 da manhã, ao meio dia, às 18 horas e à meia noite. Justamente, às 6 horas (horário local), é quando a mãe leva a filha até a parada do ônibus do transporte escolar que vai de Pacaraima a Santa Elena. Momento no qual a criança reforça os laços culturais venezuelanos. Por isso, a mãe teve que explicar que os dois são seus países:

Ella escucha el himno venezolano todos los días en el carro, cuando vamos a llevarla para la parada del autobus y vamos juntas cantando. Yo tuve que explicarle que ella es venezolana, pero tambien es brasileña y así como le gusta hablar portugues, tenía que conocer y cantar el himno de su otro país.

Mãe de Maria.

Nesse depoimento reafirmo a fala de Silva (2009, p.87), quando diz que “os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais”. A aluna de 5 anos, aqui chamada de Maria, teve resistência quanto ao hino, mas, de acordo com a mãe, após várias conversas a menina passou a se identificar como possuidora de dois países e duas culturas. A mãe contou que se matriculou no curso de Português para Estrangeiros da Universidade Estadual de Roraima para poder ajudar a filha nas atividades escolares. Também disse que vai frequentemente à escola para tirar dúvidas sobre algumas atividades, letras de canções ou qualquer eventualidade, o que teria ajudado à adaptação da menina na instituição brasileira, na qual estuda desde os três anos de idade.

Quando conversei com Maria percebi que ela parece consciente quanto à dupla nacionalidade que possui, possivelmente decorrente das conversas com a mãe sobre o tema.

---

<sup>272</sup> Essa menina se negou a cantar o hino nacional em sala de aula alegando não precisar, por ser venezuelana.

Soy brasileira y venezolana, porque soy de Santa Elena y de Brasil. Nací en Pacaraima.

Ao ser questionada sobre o hino venezuelano, ela respondeu que não sabia como era, porém, quando cantei o início da música, ela o reconheceu emocionada e começou a cantar. Contudo, com o hino brasileiro foi diferente, mesmo cantando uma parte para ver se ela lembrava, a resposta foi negativa. Conforme Silva, afirmar identidades significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. (SILVA, 2009, p. 82).

O pai de Santiago disse que o menino estudou na Venezuela quando tinha 3 anos, lá aprendeu o hino nacional venezuelano e é algo bem marcante na vida dele, até porque toda a família é venezuelana, mas, segundo o responsável, Santiago não se nega a cantar nem participar de nenhuma atividade na semana da pátria no Brasil. Sobre as atividades como desfile da independência, a professora Liliana afirmou que poucos “brasileiros venezuelanos” participam.

O pai de Júlia também afirmou que por ela ter estudado na Venezuela quando tinha três anos, conhece bem o hino nacional e canta toda vez que escuta na rádio.

En la escuela que ella estudiaba, cantaban el himno todos los días antes de entrar, por eso le gusta mucho. (...) No sé si en Brasil no tienen ese costumbre, porque nunca la he escuchado cantando el himno brasileño.

Pai de Júlia

Na fala do pai fica claro que a menina foi incentivada a conhecer e cantar o hino venezuelano, ao contrário do brasileiro, que segundo ele, nunca viu na escola de Pacaraima. Eu perguntei se Júlia não tinha participado do desfile de 7 de setembro do ano anterior e ele disse que não, pois ela era muito pequena, ainda estava se adaptando na escola. Quando conversei com a menina me pareceu ter conhecimento da dupla nacionalidade que possui, dizendo que nasceu em Boa Vista (BR), mas também é venezuelana, demonstrando que tem uma identidade híbrida.

Para Freitas (2008, p.103) nossas identificações se misturam formando nossa identidade. “Identidade portanto híbrida, que cria um sujeito multifacetado, o qual a cada momento traz para o primeiro plano uma ou outra identificação, dependendo da situação interacional”. E é dependendo da interação que Júlia se sente brasileira ou venezuelana. Ela diz que sabe o hino da Venezuela, mas já não canta pois não estuda mais em Santa Elena. Sobre o hino do Brasil diz que nunca cantou, mas se tiver que cantar vai aprender.

Diante do exposto, concordo com Bauman (1998, p. 17) quando afirma que a ideia de identidade nacional, “não foi naturalmente gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um fato de vida auto evidente”, pelo contrário, essa ideia foi forçada a entrar na vida das pessoas.

Durante uma atividade sobre a bandeira do Brasil, as crianças observadas na escola de Pacaraima mantiveram sua opinião sobre as cores desse símbolo. A professora levou uma bandeira sem cores e perguntou se eles sabiam quais eram as cores da bandeira brasileira. Enquanto os brasileiros gritavam amarelo e verde, alguns dos “brasileiros venezuelanos” falavam *amarillo y rojo*<sup>273</sup>. Vermelho é uma das cores da bandeira venezuelana, junto com amarelo e azul. Mesmo a professora colocando a bandeira já colorida no quadro para os alunos colorirem conforme o modelo, alguns desenhos ficaram com amarelo, azul e vermelho.

Esse fato mostra a noção do símbolo bandeira que essas crianças trazem de casa ou da sociedade venezuelana. Nesse momento podemos ver como a identidade é marcada por meio de símbolos e pela diferença. Pois como afirma Silva (2009, p. 74) “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”.

Sobre os símbolos e o nacionalismo, o pai de Clarice afirmou que tentam não falar sobre a questão histórica com a criança, com o objetivo de esquecer um pouco os problemas políticos da Venezuela, já que o governo usou muito os símbolos nacionais como jogo político. Segundo Bhabha (2005, p. 308), “é um processo ambivalente de cisão e hibridização que marca a identificação com a diferença da cultura”.

---

<sup>273</sup> Amarelo e vermelho, (tradução minha).

En Venezuela se ha perdido la cultura, ese tesoro lo han llevado a la parte política y nosotros estamos rechazando todo eso. Solo seguimos nuestra cultura de artesanos, pero queremos que nuestra hija respete la cultura de los dos países y ojalá un día se sienta orgullosa de los dos.

Pai de Clarice

Ele completa dizendo que apenas seguem a cultura do artesanato, mas desejam que Clarice um dia sinta orgulho dos dois países, apesar de neste momento, deixar um pouco de lado a cultura venezuelana. O pai contou ainda que em casa somente falam espanhol, a família é toda de Caracas<sup>274</sup> e entende pouco o português, mas estão começando a aprender, pois são artesãos e têm interesse em mostrar o trabalho no Brasil. Este depoimento me remete àquele trecho de Bhabha (2005, p. 297) onde afirma que “a globalização cultural é figurada nos entre-lugares de enquadramentos duplos”, características do sujeito descentrado, em constante transição dependendo sempre do presente. O presente para esta família é o Brasil, a cultura brasileira à qual está se adaptando, nessa transição, deixa de lado a cultura dos símbolos venezuelanos que trazem lembranças ruins. Estão vivendo a chamada tradução cultural de Bhabha. Sobre esse fato, Bauman (1998) ressalta que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação por se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a identidade. (p. 17)

Dessa forma, a família de Clarice deixa, por um tempo, de pertencer a sua cultura nacional venezuelana por uma decisão própria e começa a se enquadrar em uma nova cultura, a brasileira descoberta na escola.

### **Considerações finais**

Para finalizar este artigo posso afirmar que o processo de tradução cultural

---

<sup>274</sup> Caracas, a capital da Venezuela, está localizada a aproximadamente 1500 quilômetros de distância da fronteira. Em Santa Elena tem várias famílias naturais de lá, que migraram em busca de uma vida mais tranquila.



está presente na vida desses pequenos estudantes, brasileiros de nascimento, mas de famílias venezuelanas que vivem o ir e vir da fronteira. São crianças em constante construção de suas identidades que passam pelos *entre lugares* até entenderem que transitam nas culturas híbridas da fronteira Brasil/Venezuela, dividida territorialmente por apenas 15 quilômetros, no entanto, unidas pelo multiculturalismo presente em sua população.

A Linguística Aplicada me permitiu transitar na interdisciplinaridade e usar conceitos de diferentes áreas do conhecimento para analisar como os “brasileiros venezuelanos” convivem com os conflitos do *entre lugar*. Desta forma, o *entre lugar* é tratado aqui como entre culturas, entre línguas e entre identidades diferentes, normais do sujeito fronteiriço. Como foi observado, essas crianças apresentam algumas resistências no início, no entanto, aos poucos vão se adaptando, conhecendo a língua portuguesa e a cultura brasileira.

A noção de símbolos é algo bem arraigado para esses alunos, que na maioria das vezes, estudaram em escolas venezuelanas antes de ingressar no Brasil, ou têm o interesse em manter a cultura familiar, a ideia de nação construída no discurso nacional. No entanto, essa invenção da tradição cultural é traduzida e desterritorializada pelos estudantes após o contato com a outra língua e a outra cultura.

## Referências

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BHABHA, K. H. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, 15, n. Especial, 1999 (385-417).

COX e ASSIS PETERSON. “Trasculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem

nostalgia. In: Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado das letras, 2007.

FREITAS, D. B. A. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: MARCUS, J.M & CARVALHO, E. S. (orgs). **CLIO Revista de pesquisa histórica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DpeA Editora, 2006.

OLIVEIRA, G. O in vitro o in vivo política da diversidade linguística do Brasil. MELLO E RASO (orgs). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SELINKER, L. **“Interlanguage”**. International Review of Applied Linguistics, 1972 (209-231).

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

## **A ETNOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA CONSTRUÇÃO DE SABERES**

Rosely Cândida Sobral<sup>275</sup>

Maria Elena Pires-Santos<sup>276</sup>

Denise Rosana da Silva Moraes<sup>277</sup>

### **RESUMO**

O mundo globalizado e a atual conjuntura econômica global exige das ciências sociais aplicadas, em especial da Administração, um olhar fora dos limites da grade que chamamos de disciplina. Há que se atentar para debates em outros campos do saber, principalmente nos discursos acerca das metodologias utilizadas nas pesquisas em Administração. Este diálogo de diferentes visões e campos da ciência possibilita a interdisciplinaridade já apontada por Reed (1999) ao afirmar que os discursos das teorias organizacionais devem ser considerados como uma rede

---

<sup>275</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste campus de Foz do Iguaçu-PR. Contato: rsobral31@yahoo.com.br.

<sup>276</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste campus de Foz do Iguaçu-PR. Contato: mel.pires@hotmail.com.

<sup>277</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação e Letras. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF). Unioeste - Foz do Iguaçu.

contestável e contestada de conceitos que travam batalhas para impor certos significados em detrimento de outros. De tal modo, questionar e debater estratégias de pesquisa, nos auxilia a avançar na construção do conhecimento e neste sentido as ciências que saem da fronteira do conhecimento específico contribuem sobremaneira para a Administração. O objetivo que se pretende com este artigo é o de analisar as publicações científicas no evento EnANPAD – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração compreendidas no período de 2010 a 2016 que utilizaram a etnografia como metodologia de pesquisa para suas investigações. Para tanto, se apresenta o conceito antropológico e discute o seu uso nas ciências sociais aplicadas na tentativa de se ter uma visão mais humanística dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o uso da Internet (netnografia) para levantamento e revisão de 21 artigos publicados neste evento, neste período. Os resultados apontam para uma discreta utilização da etnografia como estratégia de pesquisa nos estudos organizacionais no início dos anos 2010 com apenas uma publicação e vindo em uma crescente para a publicação de 06 artigos em 2016, o que demonstra novos horizontes de pesquisa em estudos organizacionais e uma preocupação maior em promover a pesquisa qualitativa nesta área.

**Palavras-chave:** etnografia, interdisciplinaridade, estudos organizacionais.

## **Introdução**

Nos Estudos Organizacionais ainda predominam as pesquisas quantitativas, que valorizam os modelos matemáticos para compreensão de fenômenos, muitas vezes, sociais. Parece um tanto quanto controversa essa afirmação, mas durante muito tempo foi a única estratégia de pesquisa tida como válida ou a mais aceita nos eventos e periódicos da área.

Contudo, estudos qualitativos sempre estiveram presentes para responder a indagações que o método quantitativo não conseguia. Ainda que em menor proporção de aceitação no meio acadêmico, as pesquisas qualitativas se desenvolveram calçadas nos estudos sociológicos e antropológicos e utilizando das mesmas técnicas destas áreas, trazendo para a Administração uma discussão interdisciplinar acerca da gestão e das teorias organizacionais, o que inclui as pesquisas etnográficas.

Fundamentando este estudo está o pesquisador Malinowski (1978) que trouxe grandes contribuições para o trabalho de campo e para a pesquisa aplicada. Uma das técnicas utilizadas por este pesquisador é a etnografia, um tanto negligenciada pela área dos estudos organizacionais, muitas vezes por se pensar que a realidade social esteja desmembrada da realidade empresarial.

De origem antropológica, a etnografia vem sendo utilizada como investigação na administração, de modo mais frequente nos estudos organizacionais. Alguns estudos como instrumento de coleta de dados, em outros como estratégia de pesquisa para interpretações da realidade social.

Para Geertz (1989) a etnografia se apresenta como forma de conhecimento, e sua prática visa estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, todavia não somente os procedimentos operacionais, mas todo um esforço intelectual. E muito dessa densa pesquisa pode ser conseguida utilizando a pesquisa qualitativa, que indica um meio para explorar e entender o significado atribuído a um problema social, cujas concepções filosóficas, construtivistas ou reivindicatórias são as mais associadas a este tipo de investigação (CRESWELL, 2010).

Considerando o avanço das pesquisas qualitativas no campo organizacional e pensando na etnografia como estratégia de pesquisa, cabe questionar como o método etnográfico vem sendo aplicado nos estudos relacionados à área da Administração. Para tanto, analisa-se os artigos apresentados no evento EnAnpad entre os anos de 2010 a 2016, que utilizam a etnografia como método de pesquisa.

Este artigo se estrutura com esta introdução, seguida dos procedimentos metodológicos utilizados, bem como a delimitação do estudo. Posteriormente apresenta a análise dos artigos selecionados e sua discussão teórico-prática acerca de sua abordagem, dos princípios metodológicos e do uso da pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais. Finaliza-se com as considerações e apresentação bibliográfica dos autores utilizados na pesquisa.

## **Questões Teórico-Metodológicas**

O aporte teórico para esta pesquisa está pautado nos conceitos e estudos sobre etnografia bem como no uso da pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais.

A etnografia é a disciplina que tem por fim o estudo e a descrição de um povo, sua língua, raça, religião, etc., e manifestações materiais de sua atividade (FERREIRA, 1986). Sua concepção atual sobre o trabalho etnográfico teve início no final do século 19 quando os antropólogos culturais se voltaram para a coleta de

dados na sua fonte e o trabalho de Malinowski (1978) foi de grande contribuição para esse novo olhar sobre o sujeito. No livro *Argonautas do Pacífico Ocidental*, o autor relata a pesquisa de campo que realizou com o povo nativo das Ilhas Trobriand, na Nova Guiné durante a década de 1910.

Para Malinowski (1978, p. 18-19) o autor é, ao mesmo tempo, o seu cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos.

Dadas estas características apontadas por Malinowski (1978) compreende-se que a etnografia é um método essencialmente antropológico. Todavia, diversos autores têm utilizado as bases da pesquisa etnográfica para pensarem acerca do método de pesquisa e seu uso nos estudos organizacionais (ROCHA, BARROS E PEREIRA, 2005).

Geertz (1973) afirma que a prática da etnografia é o risco elaborado para uma descrição densa. Para ele, o pesquisador “deve fazer uma descrição em profundidade das culturas como teias de significados que devem ser apreendidas, cabendo a ele fazer as interpretações elaboradas coletivamente pela sociedade” (GEERTZ, 1973, p. 12). Nesse sentido, Magnani (2002, p. 17), diz que “o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos”.

Conclui-se que o método etnográfico tem seu maior objetivo a busca dos fenômenos na sua essência, indo na realidade conforme esta acontece, envolvendo o pesquisador diretamente na pesquisa e no ambiente.

Com relação às bases metodológicas desta pesquisa, caracteriza-se como sendo descritiva, qualitativa e utilizou-se da bibliometria para levantamento e análise dos artigos na Internet.

## **Análise dos Artigos no EnANPAD**

Considerando o objetivo central deste artigo que é o de analisar o uso da etnografia nos artigos apresentados no Encontro Nacional da ANPAD, o EnANPAD,

de 2010 até o ano de 2016, o procedimento adotado foi um levantamento bibliográfico nos artigos publicados no EnANPAD no período de 2010 a 2016. A busca foi realizada por palavras-chave que remetessem aos artigos com essa temática. Primeiramente buscou-se a palavra etnografia, que resultou em 08 artigos. Já a pesquisa com a palavra etnográfica trouxe 13 artigos nesse período temporal, totalizando 21 artigos. Essa pesquisa

O Encontro Nacional da ANPAD trata-se de um evento anual que congrega onze categorias de estudo da área de Administração, e cada categoria abarca vários temas de interesse. A ANPAD organiza outros eventos setorizados por temáticas, geralmente a cada dois anos e se utiliza do EnANPAD como forma de compartilhar o conhecimento produzido.

Apresenta-se a Tabela 1 a seguir demonstrando a recorrência dos artigos selecionados através do levantamento no site da ANPAD, de acordo com suas categorias:

**TABELA 1 – Levantamento dos artigos por categorias**

<b>Categorias</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Incidência</b>
1 Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade	2016	1
2 Marketing	2016	3
	2013	1
	2012	1
3 Estudos Organizacionais	2016	2
	2015	4
	2014	2
	2013	2
	2012	4
4 Administração da Informação	2010	1
Total de 4 áreas	6 anos	21

Fonte: Da pesquisa, 2017.

No levantamento dos artigos provenientes de pesquisas etnográficas percebe-se que a maioria está relacionada à categoria dos Estudos Organizacionais sendo 14 artigos apresentados nesse período. Logo após vem a categoria Marketing com 3 artigos utilizando a etnografia como metodologia de pesquisa.

Observa-se também com esse levantamento inicial que no ano de 2010 somente um artigo foi aceito utilizando a etnografia, e na temática de administração

de sistemas. Este artigo versa sobre como a netnografia pode auxiliar os estudos e como levar a etnografia para a Internet.

Neste artigo a utilização da etnografia como método base que instrui pesquisas em comunidades online, não significa o desenvolvimento de um novo método em contradição à etnografia, mas quiçá, uma adaptação das técnicas e do delineamento etnográfico para possibilitar pesquisas nessas comunidades. Nesse sentido, foi realizado um levantamento da literatura atual sobre o assunto, bem como uma breve comparação entre uma etnografia (off-line) e uma netnografia (online), refletindo sobre essas práticas. Por fim, o estudo permitiu compreender que essas possibilidades metodológicas podem se coadunar na busca por um melhor entendimento dos objetos de pesquisa, na medida em que a realidade hodierna pode ser considerada um continuum do off-line para o online ou vice-versa. Essas observações foram realizadas considerando as limitações do trabalho, que apesar de limitarem suas contribuições, apontam possíveis caminhos que a pesquisa dentro desta temática pode seguir no futuro.

Já no ano de 2011 não houve ocorrência de trabalhos utilizando a etnografia, porém em 2012 ela aparece com quatro artigos na categoria de Estudos Organizacionais e um em Marketing.

O artigo apresentado na área de Marketing tratava da articulação entre a etnografia e a *grounded theory* na pesquisa do consumidor através de relatos de uma experiência de campo. A intenção foi promover o compartilhamento de experiências e vivências de pesquisadores que já se aventuraram por estas searas que ainda geram dúvidas e incertezas acerca de sua condução e operacionalização. Pode-se afirmar que o foco central da pesquisa foi a busca por entendimento das experiências de consumo dos consumidores brasileiros de baixa renda, por meio da construção de uma teoria substantiva, considerando-se, neste contexto, a percepção que esse estrato de consumidores tem de suas experiências de consumo de eletrônicos.

Os artigos apresentados na categoria Estudos Organizacionais contribuem sobremaneira para a discussão acerca dos modelos metodológicos utilizados em administração para suas pesquisas, uma vez que apresentam a etnografia não somente como metodologia ou procedimento metodológico, mas como objeto de discussão nos estudos organizacionais. Por exemplo, um dos artigos levantados em 2012 nesta categoria trata da regionalização da teoria e a universalização da

ontologia, aproximando a etnografia dos estudos em administração. O objetivo desse trabalho analisado foi o de apresentar, em uma perspectiva histórica, o desenvolvimento da etnografia e suas possíveis interseções com os estudos organizacionais. São repassadas abordagens consagradas pela antropologia. Ao fim, se apresenta o problema ontológico da etnografia. É um estudo marcadamente exploratório que visa a introdução de um debate que o autor julga pertinente para o campo.

Este debate é imprescindível se considerarmos que a etnografia é subjugada sendo preferida outras metodologias e técnicas de pesquisa (PEIRANO, 1995).

Enquanto um autor tenta discutir a teorização da etnografia nos estudos organizacionais outro artigo apresenta o uso da etnografia em um estudo sobre uma companhia de ballet brasileira. No estudo, os autores analisam como a globalização é corporalmente vivenciada (*embodied*) pelos bailarinos no seu ambiente de trabalho, uma companhia de dança brasileira. Para isso foi realizada uma etnografia *embodied* na São Paulo Companhia de Dança (SPDC), no período de quarenta dias, a fim de conhecer as trajetórias de formação dos bailarinos e levantar suas práticas cotidianas na companhia. A coleta de dados envolveu observação participante da rotina de trabalho desta companhia, assim como treze entrevistas – doze bailarinos e diretora artística. Tal pesquisa promoveu uma discussão acerca do impacto de modelos globalizados de gestão no campo da dança.

No artigo intitulado “Cultura Organizacional, Etnografia e Ritual de Vendas em um Centro de Pequenos Negócios em Fortaleza – Ceará” os autores analisam as atividades de vendas no Beco da Poeira, centro de pequenos negócios localizado em Fortaleza, enquanto ritual de sua cultura organizacional. Foi realizado um estudo etnográfico e, para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturada se observação participante. Os resultados demonstraram que há uma relação convergente entre o ritual de vendas revelado nesse centro comercial e o desenvolvimento e afirmação de identidades profissionais.

A temática da teoria crítica aparece fortemente discutida no artigo de 2013 na categoria de estudos organizacionais intitulada: “Etnografia e Estudos Organizacionais Críticos no Brasil”. O objetivo do artigo é investigar se e como a etnografia vem sendo utilizada em estudos organizacionais críticos no Brasil. Para atingir este objetivo, primeiramente apresenta a etnografia como estratégia de pesquisa a partir da visão de diferentes autores. Na sequência, analisa-se algumas



mudanças fundamentais no campo dos estudos organizacionais que possibilitaram tanto o surgimento de abordagens críticas como o uso de métodos qualitativos no mesmo. Os autores concluem não só que a etnografia vem sendo utilizada para produzir artigos críticos nacionalmente, mas que esta estratégia de pesquisa preenche a lacuna muitas vezes deixada por trabalhos críticos que diz respeito à sua falta de embasamento empírico.

Outro trabalho que apresenta uma discussão importante acerca do uso da etnografia é o: “Entre lugares e não-lugares: etnografia da Casa de Cultura Digital no espaço público e no ciberespaço” que analisa os espaços praticados de uma organização cujas atividades acontecem predominantemente em não-lugares. As teorias utilizadas articulam Michel de Certeau, Marc Augé e Pierre Lévy, principalmente, possibilitando direcionar o olhar sobre os “modos de fazer” que acontecem no trânsito entre lugares e não-lugares. A partir de reflexões oriundas da experiência etnográfica em uma organização cultural de Porto Alegre, busca mostrar que o espaço organizacional não é restrito aos lugares demarcados física e discursivamente.

Ainda em 2013 surge um artigo na categoria Marketing que analisa as relações de consumo com a netnografia, apresentando práticas e significados relacionados ao consumo de esmaltes. Nele os autores buscam compreender práticas e significados associados ao consumo de esmaltes por meio das interações em três blogs construídos em torno deste produto, visto que estas comunidades virtuais constituem verdadeiros grupos de referência para esse tipo de cosmético. Foi, então, realizada uma netnografia, em que os blogs Loucas por Esmalte, Mão Feita e Nós Amamos Esmaltes foram acompanhados diariamente durante um mês. Os resultados revelam atributos valorizados no consumo de esmaltes, rituais de consumo, o consumo de esmaltes como formador da identidade de suas consumidoras, a compra compulsiva que muitas consumidoras realizam e formas de descarte dos esmaltes.

Em 2014 aparece um artigo denso tratando das lógicas institucionais no campo organizacional Circo Contemporâneo: uma Etnografia Multissituada no Contexto Brasil-Canadá. Os autores objetivaram neste artigo analisar as lógicas institucionais na formação do campo organizacional do circo contemporâneo. Articulou-se teoricamente o conceito de lógicas institucionais com a formação do campo organizacional circense contemporâneo, a partir de uma etnografia realizada

no Brasil e no Canadá. Também ressaltaram que as articulações entre diferentes lógicas institucionais tiveram como efeito a emergência de novas categorias profissionais no campo em estudo, bem como dos movimentos de ocupação do espaço urbano nas cidades.

O próximo artigo levantado neste ano de 2014 discute os dilemas e implicações do uso da observação enquanto técnica em detrimento da etnografia. O objetivo deste artigo é compreender os dilemas e implicações da opção pelo uso da observação participante como uma técnica isolada de coleta de dados, em detrimento da etnografia. Essa opção, quando realizada de forma consciente e deliberada, denota uma escolha que provoca reflexões as quais são discutidas aqui. Nesse ensaio teórico, os autores apresentam as características da técnica de observação e as particularidades de seu uso no método etnográfico, buscando evidenciar o que está em jogo quando se opta pelo uso da etnografia ou pelo uso da observação participante dentro da pesquisa qualitativa, sem assumir a postura de etnógrafo no texto.

Os artigos de 2015 são todos da categoria dos estudos organizacionais. Um deles apresenta a produção de heterotopias organizacionais no processo organizativo do Circo Contemporâneo: uma Etnografia Multissituada no Contexto Brasil-Canadá. Os autores postulam que os circos contemporâneos se constituem como heterotopias organizacionais. Fazem uma aproximação teórica entre Estudos Baseados em Práticas nos Estudos Organizacionais e o conceito de heterotopias desenvolvido por Michel Foucault. A partir de uma etnografia multissituada realizada no processo organizativo do circo contemporâneo no Brasil e no Canadá, identificam conjuntos de práticas organizativas que alteraram as relações de forças no campo das artes nos contextos estudados resultando na produção de “outros espaços”, ou heterotopias, de acordo com Michel Foucault, na sociedade que possibilitaram os circos se constituírem como organizações.

Outro artigo desse mesmo ano trabalha com a mesma temática da etnografia multissituada, que por coincidência tem a mesma autora como pesquisadora em quatro artigos (um em 2014 e três em 2015). O objetivo deste artigo em que a pesquisadora é co-autora é discutir as contribuições do método etnográfico multissituado (MARCUS, 1995; 1999) para o desenvolvimento teórico dos Estudos Baseados em Práticas (EBP) nos Estudos Organizacionais. Adotam o entendimento dos EBP como base epistemológica de análise organizacional destacando a

tentativa destes debates de articulação das experiências vividas no cotidiano das organizações com a dinâmica macrossocial de constituição da sociedade. A partir destas discussões, apresentam como a etnografia multissituada pode contribuir com estes debates ao possibilitar compreender como práticas organizativas difusas constituem os processos organizacionais que se estabelecem em diferentes localidades.

Outro artigo que tem a mesma autora, neste ela escreve sozinha sobre Subjetividade e Raça na (Des)Construção Simbólica da Pesquisadora em Campo: uma Etnografia Multissituada em Diferentes Contextos Culturais. O objetivo deste artigo foi discutir as influências de questões raciais na construção do campo etnográfico. Para o desenvolvimento desta proposição sobre o método etnográfico, a autora destaca o processo de construção de um estudo etnográfico multilocalizado realizado no contexto organizacional do circo contemporâneo. A pesquisa, realizada entre os anos de 2011 e 2013 no Brasil e no Canadá, destaca a construção da pesquisadora em termos de raça nos contextos estudados, enfatizando como questões culturais locais dos diferentes países influenciaram a entrada da pesquisadora em campo, o acesso a informações, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da etnografia no campo organizacional estudado. Como contribuição aos estudos organizacionais, debate que as pesquisas qualitativas nas organizações não podem ser pensadas com base na neutralidade do pesquisador no trabalho de campo e que as relações raciais influenciam os modos de condução das etnografias organizacionais.

O artigo de 2015 estudado é “Pesquisa Etnográfica com o Cotidiano da Gestão Escolar Democrática: em Busca de Apontamentos para Desvendar as Nuances das Escolas Públicas” que versa sobre a pesquisa etnográfica com o cotidiano da gestão escolar democrática tem como objetivo entender como o pesquisador, vivenciando o cotidiano da escola pública, pode compreender os significados da gestão escolar. Assim, foram apontadas relações entre as premissas da gestão escolar com as principais características da etnografia, a saber: (1) inserção do pesquisador no campo, (2) primeiras impressões, estranhamento e familiarização e (3) construção do texto etnográfico e rigor metodológico.

Em 2016 aparece um artigo que trata da netnografia, o “Relacionamento dos Usuários com Marcas nas Mídias Sociais: uma Análise Netnográfica das Interações nos Perfis da Marca Guaraná Antarctica”. As mídias sociais digitais se

transformaram um dos relevantes espaços de relações interpessoais e coletivas. O objetivo deste artigo é compreender como se procede a construção e manutenção de vínculos relacionais entre uma organização e seu público nas mídias sociais. Escolheu-se a marca Guaraná Antarctica como objeto desse estudo, tida como uma das marcas nacionais de maior engajamento nas mídias sociais. Essa compreensão é sustentada por um estudo netnográfico, segundo proposto por Kozinets (2014), sobre os padrões de contato entre a referida organização e seus usuários, nas plataformas de mídias sociais dispostas pela marca. Os resultados, encontrados após análise do conteúdo de postagens e interações entre usuários e marca, indicam que o desempenho da mesma em algumas das plataformas de mídias sociais são mais efetivos que em outras plataformas.

Mais um artigo de 2016 na área de marketing, todavia este apresenta a videografia na pesquisa etnográfica. A videografia é uma metodologia de inspiração etnográfica que promove a filmagem do trabalho realizado pelo pesquisador em campo, usualmente composto por entrevistas e observação. Internacionalmente, esse método aplicado às pesquisas do consumo vem ganhando mais adeptos. No Brasil também, em menor escala. O objetivo deste artigo é oferecer à comunidade acadêmica brasileira uma revisão da produção de videografias do consumo nos últimos dez anos, discutindo não apenas o que tem sido feito no exterior, mas também no Brasil. A discussão é apoiada em conceitos teórico-metodológicos relacionados à abordagem qualitativa, à metodologia etnográfica e às técnicas videográficas. O método videográfico é especialmente adequado para elicitare a descoberta de aspectos emocionais, transformacionais e identitários do consumidor e para uma ampla disseminação dos achados de pesquisa, que ficam mais compreensíveis com a ajuda dos estímulos visuais. A videografia facilita, ainda, a identificação do espectador com os sujeitos de pesquisa. Ela diminui a lacuna entre representações e práticas, isto é, entre o que é dito e o que é feito pelo consumidor.

O artigo “Generalizações Etnográficas em Estudos de Consumo: uma Discussão Possível?” se adere aos trabalhos que buscam contribuir para o desenvolvimento de teoria e epistemologia em marketing e que remetem o pesquisador à discussão de várias questões. O objetivo desse ensaio é promover a discussão sobre a avaliação dos resultados de etnografias, focadamente aquelas que contemplam o fenômeno do consumo, verificando sua validade e confiabilidade e se é possível algum tipo de generalização. Após apresentar argumentos de

diversos autores a favor e contra, o artigo, tendo em vista a complexidade e profundidade da discussão, termina fazendo um convite aos pesquisadores do campo a continuarem o debate.

O objetivo da pesquisa sobre o corpo e duas práticas organizativas, tendo a etnografia como fundamental para apresentar uma organização artesanal na cidade de Goiás, foi compreender a importância do corpo na constituição das práticas organizativas de uma organização artesanal na cidade de Goiás, Goiás. Para tanto, realizaram uma aproximação teórica entre os conceitos de práticas e de corpo, a partir dos debates propostos por Michel de Certeau. A metodologia de pesquisa utilizada foi a etnografia em que por meio da realização de entrevistas informais de histórias de vida, bem como observações participantes em uma organização artesanal, que atua na área gastronômica na produção do empadão goiano, foi possível compreender as práticas de sua organização coletiva na produção de corporeidades em suas atividades cotidianas. Como contribuição aos Estudos Organizacionais, especialmente aos Estudos Baseados em Práticas, postulamos que as práticas de organização se constituem a partir de micropolíticas do corpo no cotidiano de vida social, especialmente na produção do cotidiano organizacional.

A Resistência e Contra-Resistência-Organizada em Espaços de Conflitos: uma Etnografia com Trabalhadores da EMBRAER é um artigo de 2016 que permite analisar a especificidade dos conflitos entre capital e trabalho no contexto de uma empresa global como a EMBRAER, que exerce forte influência na região onde se localiza, São José dos Campos, no Estado de São Paulo, Brasil. Desde a demissão em massa realizada pela EMBRAER em 2009 mais de quatro mil trabalhadores, intensificaram-se os conflitos trabalhistas, bem como movimentos de resistências dos trabalhadores, como: greves, mobilizações salariais, processos trabalhistas, insatisfações e denúncias sindicais contra a empresa que havia adotado um paradigma flexível de organização. Curiosamente, nestes espaços de conflitos explicitou-se, de uma forma inédita, um movimento de contra-resistência-organizada de funcionários da empresa, cujo ponto culminante foi uma decisão contrária à continuidade de uma greve eclodida em 2014. Imaginava-se, até então, que a ação contrária aos movimentos de resistência sindical dos trabalhadores ocorresse apenas no plano ideológico, pessoal ou de pequenos grupos os quais, apesar de serem beneficiários das ações, jamais participariam de tais movimentos. Desta vez, participaram gestores e técnicos, que se organizaram contra o movimento de

resistência sindical em defesa dos valores da empresa, para liquidar com o movimento e desbancar os líderes sindicais que procuravam dirigir a insatisfação trabalhista.

Este artigo sobre netnografia é um dos mais interessantes no que diz respeito ao uso da tecnologia como estratégia de pesquisa, pois ele tem como objetivo analisar a evolução das pesquisas em netnografia, a partir da aplicação de uma análise bibliométrica nas produções científicas na área. Para essa análise, optou-se pela utilização da base de dados Web of Science™, principalmente pela sua abrangência ao conter inúmeras áreas científicas. Como principais resultados das análises foram identificadas a quantidade de artigos em evolução atingindo seu ápice no ano de 2015, os top journals, países e autores da temática e os artigos mais citados que apresentam objetos empíricos distintos, sem problematizar o uso e a adaptação do método etnográfico às comunidades on-line. Ao concluir o trabalho, o estudo propõe indicativos de uma agenda de pesquisa para discutir o método e suas implicações para os estudos das organizações e a área que é majoritariamente o campo das pesquisas netnográficas: o marketing.

Com base nas pesquisas apresentadas podemos observar a importância da discussão sobre o uso da etnografia, seja ela como procedimento metodológico ou como estratégia de pesquisa, pois percebe-se que para muitas situações se mostra como método mais adequado, por possibilitar a realização do que Geertz (1978) chama de descrição densa, ou seja, uma análise mais intensa e profunda dos sujeitos estudados. Uma vivência que nenhuma outra metodologia disponibilizaria ao pesquisador.

## **Considerações Finais**

As pesquisas qualitativas nos estudos organizacionais estão ganhando espaço com a valorização dos pesquisadores. Os organizadores de eventos sentem a tendência e a importância das pesquisas qualitativas e estão abrindo temas e áreas que valorizam ainda mais estas pesquisas.

Dentre as pesquisas qualitativas, as observações, análise de campo e os estudos etnográficos se destacam por proporcionar uma visão mais humanística do objeto de estudo (termo que já está sendo desprezado em razão do sujeito

envolvido), especialmente quando se trata do sujeito como fonte primária de pesquisa.

Os estudos apresentados no Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Administração demonstram a valorização, ainda que tímida, da etnografia, seja como estratégia de pesquisa ou como procedimento metodológico.

As primeiras pesquisas utilizando a etnografia demonstraram uma preocupação com o procedimento, lançando mão dos estudos etnográficos para documentar em profundidade e ir além na geração de registros. Percebe o envolvimento do pesquisador cuja finalidade é a prática e não mais o foco no “objeto de pesquisa”.

Esse avanço nas pesquisas qualitativas com o uso da etnografia transforma o pesquisador em participante sem o peso que a subjetividade sempre teve em suas conclusões de pesquisa. Para muitos pesquisadores positivistas e quantitativos, o uso de pesquisa qualitativa não legitima, ou seja, não tem cunho científico.

Ao longo dos anos a etnografia está avançando nas discussões de prática organizativa e de reflexão teórica sobre o seu uso nos estudos organizacionais e podemos afirmar que isso é um avanço importante e não tem a preocupação de representar verdadeiramente a cultura de um povo ou grupo de pessoas. Ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEVES, A. **Metodologias qualitativas**: análise etnográfica e histórias de vida. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Instituto de Sociologia: 1998. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt>, Acesso em 08 de março de 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2a. edição, 1986.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC SA, 1989.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, junho 2002.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASCARENHAS, A. O. Etnografia e Cultura Organizacional: uma Contribuição da Antropologia à Administração de Empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 2, p. 88-94, 2002.

PEIRANO, Mariza. 1995. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

REED, M. **Teorização Organizacional**: um campo historicamente contestado. In: Clegg, S.R.; Hardy, C.; Nord, W.R. (Orgs) Handbook de estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. Vol. 1, cap. 1.

ROCHA, E. P. Q.; BARROS, C.; PEREIRA, C. Perspectivas do método etnográfico em marketing: consumo, comunicação e etnografia. In: XXIX ENCONTRO DA ANPAD – XXIX ENANPAD 2005, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2005. p. 1-15.

YEN-TSANG, C; DULTRA-DE-LIMA, R. G.; PRETTO, K. Análise Qualitativa das Publicações Nacionais e Internacionais em Etnografias em Administração e Estudos Organizacionais. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 211–247, abr/mai/jun 2013.

## **O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTADO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1998, A INFLUÊNCIA DA COMUNIDADE INTERNACIONAL CHANCELADA PELA ONU E O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS DE 2015/2016 OCORRIDO NO BRASIL<sup>278</sup>**

SANTOS, Olirio Rives dos<sup>279</sup>

MARTINS, Fernando José<sup>280</sup>

RESUMO: O direito de acesso à educação é regra nos países filiados à ONU, pois os pactos e convenções da entidade determinam aos países membros, a consolidação desse direito em suas legislações internas. No caso brasileiro, na condição de membro da Organização das Nações Unidas, o acesso a esse serviço é bem e fortemente delineado tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na legislação ordinária do país, inclusive determina-o como obrigatório e o classifica como Direito Subjetivo no setor público, portanto, a impossibilidade de exercício enseja responsabilidade ao gestor. Em que pese esse avanço e consolidação legislativa, é indiscutível a exclusão escolar no país, o que ocorre por omissão das classes dirigentes e incapacidade de reivindicação da classe estudantil. Até porque, nesse contexto, é preciso ser considerado o retrocesso que ocorre no setor no decorrer dos ciclos e conforme as mudanças na legislação fazendo retroceder direitos, como ocorreu no Brasil recentemente. De acordo com o entendimento de setores intelectuais, essa problemática somente será resolvida com avanço da cidadania e o progresso do pensamento político e democrático, como fortalecimento da capacidade de reivindicar dos povos oprimidos em relação à correlação de forças estabelecida.

---

<sup>278</sup> Oriundo do curso de Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras - UNIOESTE

<sup>279</sup> Autor: oliriorives@brturbo.com.br

<sup>280</sup> Orientador: fernandopedagogia2000@yahoo.com



Palavras-chave: Direito à educação; Constituição Federal; Organização das Nações Unidas

## INTRODUÇÃO

O Direito à educação no Brasil previsto na Constituição Federal e na legislação infraconstitucional, a exemplo de uma série de outros direitos, é fortemente influenciado pelo sistema jurídico internacional chancelado pela Organização das Nações Unidas. Isso ocorre em razão do teor dos pactos e convenções internacionais que o país ratificou e que são oriundos dos debates ocorridos sobre educação na comunidade internacional da qual somos integrantes.

Nessa linha de formulação, por óbvio, estão incluídos os avanços frutos de discussões, reivindicações e demandas constantes no cenário interno, como é o caso dos movimentos dos estudantes e dos professores com vistas à melhor estruturação do sistema escolar, onde se inclui o efetivo acesso à educação, questões salariais, processos políticos pedagógicos, além de outras demandas oriundas de discussões feitas na sociedade e, que, de uma forma ou outra, possuem relação ou semelhança com o contexto de outros países, de cuja comunidade o Brasil é integrante.

Em que pese a educação ser um direito social consolidado em lei após longo período de discussão no nível interno e internacional, nem sempre é exercido pelo conjunto da população e, no caso do Brasil, grande parte das pessoas em idade escolar estão excluídas efetivamente das salas de aula. Essa situação ocorre por uma série de razões, como por exemplo, a falta de vontade política da elite dirigente de fazer cumprir as regras estabelecidas, enquanto, por outro lado, a população excluída não reúne as condições políticas e de cidadania para reivindicar e fazer valer o direito já reconhecido e devidamente previsto em lei.

Com isso, considerando o encontro entre o desinteresse que permeia os meios político/econômicos elitistas, com a incapacidade de reivindicação da população que precisa acessar o serviço educacional público, frequentemente, no decorrer dos ciclos, direitos já conquistados sofrem grandes retrocessos e, em certos casos, são até suprimidos, conforme ocorreu recentemente no Brasil através da Emenda Constitucional nº 95/2016, quando o governo conseguiu reduzir os recursos orçamentários educacionais, mesmo diante de fortes protestos no sentido contrário.

Dessa forma, para mudar o mencionado quadro, os movimentos dos estudantes e dos professores, com o suporte dos setores progressistas da sociedade, precisam fortalecer a demanda e, para tanto, se faz fundamental constituir instrumentos que estejam à altura de mudar a correlação de força estabelecida. Nesse sentido, conforme os estudos realizados, a condição primeira, é o avanço em termos de consciência política e o fortalecimento da cidadania popular, conforme será demonstrado nesta pesquisa.

### **O contexto internacional relacionado ao direito à educação**

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, principalmente no que tange às conquistas no plano legislativo, é possível perceber grandes e interessantes avanços no sistema educacional brasileiro nos últimos anos. No entanto, ao mesmo tempo, no que se refere à realidade na escola, no cotidiano do mundo estudantil, uma simples análise dos fatos que têm ocorrido, é fácil perceber a gritante distorção entre a previsão legal e o direito realmente exercido. Essa contradição que se evidencia inclusive quanto ao Direito Internacional endossado pelos organismos internacionais dos quais o Brasil é integrante, como é o caso da ONU – Organização das Nações Unidas, fazem aflorar os conflitos entre o movimento dos estudantes e o governo nacional brasileiro, a rigor do que ocorreu no ano de 2015, no Estado de São Paulo, e em 2016, no Estado do Paraná, com o chamado Movimento de Ocupação das Escolas, além de uma série de outras reivindicações feitas pela comunidade escolar, inclusive pelas entidades de representação dos professores.

Com isso, diante da obrigatória referência feita ao direito e organismos internacionais, considerando a relevância do tema, se faz fundamental pelo menos uma rápida discussão sobre o assunto. Nesse sentido, ao analisar a legislação brasileira e as normas inerentes à comunidade internacional capitaneada pela ONU, percebemos que o aqui formulado, pelo menos em grande parte, é consequência do debate ocorrido no plano internacional. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), conhecida como Carta das Nações Unidas, por exemplo, em seu artigo XXVI, assegura o direito à instrução à toda pessoa, que deverá ser gratuita e obrigatória pelo menos nos graus elementares e fundamentais, e que a instrução técnico profissional será acessível a todos.

Nessa linha de discussão, no item 2, do já citado artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, consta que

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Declaração Universal Dos Direitos Humanos, 1948).

Também não é diferente quanto a Convenção Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, legislação internacional aprovada pelo Parlamento Brasileiro através do Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967, e promulgado pelo Decreto 65.810, de 08 de dezembro de 1969, pois assegura que os Estados partes deverão garantir aos seus cidadãos um vasto elenco de direitos, onde em seu art. 5º, alínea “e”, inciso V, dentre os direitos econômicos, sociais e culturais, mas principalmente, o “direito à educação e à formação profissional”<sup>281</sup>, deverão ser devidamente inseridos na legislação internas dos países membros da ONU (Convenção Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1970).

E o debate no plano internacional quanto aos direitos, inclusive à educação, segue adiante no decorrer dos anos, pois, após uma série de considerações quanto aos Estados partes integrantes da ONU, a Convenção Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, foi adotada pela resolução nº 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, o que ocorreu em 18 de dezembro de 1984, e em seu art. 10 assegura o direito da mulher ao amplo acesso à educação em todo o seu âmbito, o que foi disciplinado em várias normas, da alínea “a” a “h” da mencionada convenção, consagrando garantias ao mundo feminino, direitos que até então eram inexistentes (Convenção Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, 1984).

Por fim, dado a influência e relevância espalhada, salienta-se as normas do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, cuja vigência no Brasil teve início através do Decreto nº 591/92, onde se faz delineado um cabedal de direitos dos povos integrantes dos organismos internacionais e dos quais o Brasil é integrante, sendo que nos artigos 13 e 14 e em uma série de incisos, cuida das questões relacionadas à educação, prescrevendo no caput do art. 14 que

---

<sup>281</sup> Convenção Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1967).

Todo Estado Parte do presente Pacto que, no momento em que tornar parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou território sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhada destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária e gratuita para todos (Pacto Internacional Dos Direitos Econômicos, Sociais e culturais, 1992).

Diante do acima referido, é incontestável o rico debate existente no plano internacional quanto ao direito dos povos ao acesso à educação, especialmente no que tange à comunidade liderada pela Organização das Nações Unidas, cujo organismo impõe que seus países filiados, onde se inclui o Brasil, para que assegurem aos seus cidadãos através do sistema jurídico, o efetivo acesso ao sistema educacional. Assim, no caso brasileiro, a mencionada influência transparece tanto na Constituição Federal, quanto na legislação ordinária e no próprio Plano Nacional de Educação, embora na realidade, o mencionado direito não tenha sido efetivamente exercido de forma universal e com efetiva qualidade pelas pessoas em idade escolar.

### **O direito à educação na Constituição Federal Brasileira**

Sem dúvida a legislação brasileira está de acordo com o debate e o direito internacional, quanto à necessidade de assegurar o acesso à educação para todos. Para tal constatação basta ver o disposto no art. 6º, caput, da Carta Magna da República, uma vez que no referido dispositivo maior o legislador constituinte assegurou com primazia e na condição de direito social, o acesso à educação, vejamos, verbis: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Logicamente, o legislador constituinte brasileiro, por levar em conta a demanda interna do setor educacional, bem como o debate internacional relacionado ao tema nos termos acima referidos, constituiu toda uma sistemática normativa constitucional quanto ao assunto. Com isso, do art. 205 ao 214 da Constituição Federal, traz o disciplinamento quanto à matéria, ao passo que no caput do art. 205, assim estabelece, verbis: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Conseqüentemente, no art. 206, incisos I a VIII, a Carta Constitucional Brasileira define uma série de premissas relacionadas ao direito à educação, como é o caso dos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais do setor, gestão democrática, padrão de qualidade e o piso nacional para os professores da educação básica, além de uma série de outras diretrizes com o fim de contemplar a demanda. Ao mesmo tempo que no art. 208 define a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, com progressiva universalização, o que deixa claro que o país adotou uma política de Estado quanto ao direito de todos ao acesso à educação, o que tem muito a ver com as orientações e diretrizes oriundas do contexto internacional de acordo com o retro demonstrado, e, em que pese tudo isso, é inquestionável a continuidade da exclusão escolar de um elevado número de brasileiros da escola, seja no que se refere à quantidade, seja quanto à qualidade do ensino público brasileiro.

Ainda no art. 208, parágrafo 1º, a norma constitucional define, verbis “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ao mesmo tempo que no parágrafo 2º estabelece nestes termos, “ O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Portanto, um conjunto de normas claramente impositivas com o fim de assegurar de fato e de direito o acesso de todos ao sistema educacional, cuja omissão da autoridade pública competente enseja responsabilidade, considerando o caráter subjetivo do direito, o que consubstancia a obrigatoriedade por parte do Poder Público e o direito inerente a todos os cidadãos.

Por fim, é preciso destacar as regras do art. 204, também da Carta Magna da República, eis que aí estão definidos os objetivos do cabedal legislativo constitucional quanto sistema educacional, conforme a seguir transcrito:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino

em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País e VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Essa legislação constitucional recente, em seus pontos mais avançados, inclusive o disposto no artigo 214, além de uma série de outros dispositivos, revelam um novo contexto legislativo com vista a melhora do sistema educacional, humanitário e voltado para a cidadania, implementado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, onde se vislumbrava de forma muito clara as pretensões da sociedade de alçar o país, a partir da educação, em uma dimensão de revolução do ser humano, alçando-o, definitivamente, de forma progressiva e com o passar do tempo, portanto considerando os fatores tempo, na era contemporânea ou pós-moderna, onde há muitos anos as nações cultas do planeta já se encontram, entendimento com o qual corrobora o texto a seguir transcrito.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem toma-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu funcionamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE.

Nesta seção você encontrará: o texto da Lei do PNE (nº 13.005/2014); o caderno conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação que traz uma contextualização de cada uma das vinte metas nacionais, com uma análise mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla; e a Situação dos Planos de Educação, que disponibiliza informações sobre a etapa de elaboração dos planos e dos documentos legais dos planos de educação locais aprovados e em vigência no país (BRASIL, 2014).

No caso, se observa que a partir das diretrizes imposta pelas normas constitucionais, via Plano Nacional de Educação, na condição de articulador das políticas educacionais, fomenta a construção no mesmo sentido nos Estados, Distrito Federal e Municípios, inclusive no que tange aos percentuais do Produto Interno Bruto voltados para o setor. Claramente, com a prioridade absoluta da inserção escolar no território brasileiro e em consonância com o debate estabelecido no âmbito internacional e conforme a demanda, projetos e objetivos da República Brasileira, claramente voltado para o exercício da cidadania e o preparo para o

trabalho, embora, como é do conhecimento de todos, persista uma longa e larga distância entre os objetivos traçados legalmente e a realidade vivenciada por grande parte do povo brasileiro.

Neste compasso, é importante dizer desde já, que os avanços constantes na Emenda Constitucional nº 59/2009, sofreram importante e relevante modificação através da Emenda Constitucional nº 95 de 2016. O ocorrido, de acordo com avaliação do movimento estudantil, representa um retrocesso em todos os sentidos para o sistema escolar brasileiro, seja no que tange a questão orçamentária ou no que se refere à inserção escolar. Aliás, foi essa mudança que motivou as ações do Movimento De Ocupação Das Escolas de 2016. (Trazer um autor).

O plano nacional de educação, a legislação ordinária brasileira e a exclusão escolar no Brasil

O Plano Nacional de Educação, nos termos acima debatido, foi aprovado pela Lei Federal nº 13.005/2014, em consonância com a Emenda Constitucional nº 59/2009, o que significou um avanço inclusive em relação ao Lei Federal 9.394/1996. No entanto, o mencionado contexto sofreu profunda modificação, conforme já dito, considerando a Emenda Constitucional nº 95/2016 e a Lei Federal nº 13.415/2017, a rigor da ementa a seguir transcrita:

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

A ementa da Lei 13.415/2017 acima mencionada, bem como o contexto do diploma legal referido, não deixam dúvidas da profunda mudança implementada recentemente pelo governo no sistema educacional brasileiro. O fez ao modificar diretrizes e bases educacionais, premissas relacionadas aos fundos de manutenção e desenvolvimento da educação básica e instituiu nova política de fomento de escolas de ensino médio dentro de padrões curriculares e formas de financiamentos distintas daquelas então estabelecidas em 2009. Tais medidas foram implementadas e já se encontram em pleno vigor, de acordo com as justificativas do governo, em razão de necessidades financeiras, discurso que vem de encontro com o texto da

Emenda Constitucional nº 95/2016, pois se refere as questões orçamentárias e as formas de financiamento das políticas públicas, onde está incluso o setor educacional.

Com isso, por obvio, as mudanças fundamentais se referem as regras jurídicas constantes na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, sem atingimento direto ao Plano Nacional de Educação estabelecido em 2014 através da Lei Federal nº 13005 e seu conjunto de metas, que, a princípio fica a impressão de não ter sido tocado. Porém, ao olhar pelo viés orçamentário, se torna cristalino e incontestável que as mudanças realizadas em 2016 através da Emenda Constitucional nº 95 e em 2017, através da Lei Federal nº 13005, é fácil perceber a profundidade das mudanças e que as mesmas ocorreram em todo o sistema, pois com as mudanças nas formas de financiamento, encurtando as verbas disponíveis, é evidente que as metas previstas em lei dificilmente serão atingidas, aumentando ainda mais o contexto de exclusão escolar e os níveis de embates entre governo e estudantes, assim como os organismos de defesa dos direitos dos professores, desde o ensino fundamental até o universitário.

Dessa maneira, considerando a fragilização das metas, os avanços estabelecidos no Plano Nacional de Educação em 2014, propiciados pela Emenda Constitucional nº 59/2009 conforme já dito, pode se dizer que praticamente caem por terra e, sem nenhuma dúvida, coloca o sistema educacional brasileiro na contramão do debate que tem ocorrido no plano internacional, com evidente estancamento no avanço progressivo que estávamos obtendo no setor educacional. Nesse sentido, a legislação interna, sejam as normas constitucionais ou a legislação ordinária, portanto, infraconstitucional, diante desse regresso, se distanciam ainda mais da realidade, pois embora continuemos com um sistema legal dito de vanguarda, na prática encontra grande dificuldade para a sua aplicabilidade graças as carências de recursos e, principalmente, falta de vontade política para tanto, sem esquecer a corrupção que galopeia praticamente livre nas esferas de aplicação dos recursos educacionais.

Outro grande ponto de embate atualmente entre os estudantes, professores e o governo, é quanto a concepção pedagógica a ser adotada no meio educacional brasileiro, uma vez que esta questão esteve sempre muito presente nos debates durante o processo de ocupação das escolas ocorrido no país no decorrer do ano de 2016. Professores e estudantes, alinhados com a legislação e o pensamento de



vanguarda, defendem os métodos progressistas e libertários a serem aplicados no processo educacional, pois visam a formação de indivíduos com um pensamento crítico de fato. No entanto, na esfera governamental, os objetivos não são os mesmos, já que claramente transparece a pretensão de adoção dos métodos mais conservadores e com foco apenas para a formação profissional. Portanto, com vistas a atender os interesses do mercado de trabalho em seu contexto, marginalizando a formação e o pensamento questionadores e ignorando as reivindicações do pensamento contemporâneo.

Com isso, é possível constatar o Processo de Impeachment de Dilma Rousseff como um divisor de águas quanto a esse debate, pois nos últimos anos vigorou no Brasil um sistema educacional que privilegiou a formação crítica e cidadã no mundo estudantil, cujos fundamentos para tanto se encravam nos debates progressistas realizados tanto no plano interno, quanto no âmbito internacional, com sólido suporte nas premissas constantes na Emenda Constitucional nº 59/2009, na Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no Plano Nacional de Educação através da também Lei Federal nº 13.005/2014. No entanto, por outro lado, a partir do Processo de Impedimento referido, o novo governo não tardou e em questão de semanas, quiçá meses, articulou e implementou via Poder Legislativo, profundas mudanças no sistema então vigente e atualmente o suporte legal para a educação brasileira é a Lei Federal 13.415/2017, ancorada, sob o ponto de vista da política fiscal e orçamentário, na Emenda Constitucional nº 95/2016, com caráter flagrantemente voltado para a contenção de despesas, o que, sem dúvida, dificultará a implementação das metas do Plano Nacional de Educação, com perfil nitidamente progressista a rigor do acima colocado e voltado para o atendimento do conjunto das demandas.

Ainda voltando de forma mais direta para as mazelas que tanto afetam o dia a dia do sistema educacional brasileiro, considerando o que ocorre quanto cotidiano da escola, deficiências de recursos materiais, evasão escolar, baixos salários do corpo docente, além de uma série de outros problemas a serem superados, é importante se atentar para o que diz Regina Coeli Machado Silva conforme a seguir transcrito.

No contexto etnográfico escolar – um colégio estadual de ensino fundamental e médio – a presença desse modo de vida está registrada no documento oficial que dá as diretrizes programáticas para o ensino: o Plano

Político Pedagógico, de 2002. Esse documento reitera as consequências do “isolamento” simbólico do bairro onde a escola está localizada, feito da história do “desfavelamento” e percebido pelos moradores da cidade como um lugar perigoso, de atividades ilícitas e de descontrole social. Buscar manter à distância o bairro e seus moradores, como querem os habitantes de Foz do Iguaçu, é resultado de um desdobramento dessa experiência singular vivida na cidade, localizada na fronteira e destacada pelo intenso comércio com o Paraguai. Assim, apesar de uma convivialidade comum no bairro, ele é visto como perigoso, por ser associado a um lugar de atividades “ilícitas”. Nesse documento os alunos são caracterizados como em situação de risco permanente, envolvidos com más companhias e com atividades ilícitas ligadas ao contrabando de mercadorias no comércio transfronteiriço, e principalmente com Ciudad del Este, onde parte dos moradores do bairro encontra fonte de subsistência (SILVA, 2015).

Essa é a realidade vivenciada pelos alunos e professores de uma das escolas na cidade de Foz do Iguaçu, o que não é muito diferente das demais escolas da cidade e muito semelhante ao que ocorre na periferia das médias e grandes cidades brasileiras, tendo em vista a influência da traficância e uma série de outras condutas criminosas, com repercussão direta e imediata no resultado escolar obtido pelos estudantes, conforme prossegue SILVA em seu texto, desta forma

As razões para o fracasso escolar – o alto índice de reprovação, a baixa avaliação no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a evasão escolar da escola, uma das razões pelas quais chegamos lá – encontram-se na responsabilização individual do aluno ou da família e, sobretudo, no contexto fronteiriço, que se transforma em empecilho para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, apesar dos esforços dos professores que, contraditoriamente, subscrevem a aprendizagem às condições de trabalho e de vida na fronteira. Profundamente envolvidos nesse contexto, os professores igualmente questionam a própria capacidade de ensinar e se perguntam a respeito do que é importante ensinar ou o que esses alunos devem aprender. Alguns deles acreditam que muitos alunos não sairão da situação em que se encontram. Contudo, prosseguem mantendo o empenho em ensinar e justificando que, se os alunos continuarão sendo da classe trabalhadora, que a educação possa então lhes propiciar uma “vida digna de trabalhador”, consciente do seu trabalho. Outra justificativa é que, independentemente do lugar, o que está em pauta é a formação de seres humanos e, portanto, é necessário reconhecer que todos têm condições de aprender como também habilidades diferentes. Também há professores que consideram o “aprendizado para a vida” importante e não só para conquistar espaço profissional. Por isso incluem no ensino a discussão de temas ligados a valores, a comportamentos e ao respeito pelo outro, forma pela qual acreditam evitar problemas como violência, discriminação e *bullying* na escola. Outros estimulam a aprendizagem como uma forma de os alunos obterem outras possibilidades de “vencer na vida”, terem uma profissão regular e sobressaiem-se em outras áreas que não o “comércio”, embora reconheçam ser esse um objetivo difícil de ser alcançado porque, nesta atividade, em Foz do Iguaçu, há alunos que podem ganhar muito mais que um professor (SILVA, 2015).

Como dito acima, essa é a realidade de milhares de escolas do ensino fundamental e médio pelo país afora, cujo saldo para os estudantes é aquele que nenhum projeto de nação sério deveria buscar para os seus cidadãos. Não temos como se proteger do sol com a peneira, pois estamos diante dessa situação de fato e precisamos enfrentá-la com vista a superação, o que, para tanto, se faz necessário fomentar a discussão de forma ampla e em profundidade, com envolvimento real e avante da sociedade e com a atenção merecida e necessária às proposições e reivindicações apresentadas pelos estudantes e os professores. Do contrário corre-se o risco de perder oportunidades de avanços, conforme tem ocorrido nos últimos anos com o movimento de ocupação das escolas, principalmente em 2015 no Estado de São Paulo e em 2016 em várias regiões do Brasil, com destaque para o Estado do Paraná, o que foi desconsiderado pelo governo, já que implementou medidas legislativas que representam o avesso do processo que vinha em flagrante avanço, de acordo com o debate já realizado acima.

Essa situação de descaso e abandono da estrutura educacional brasileira, seja pelo Estado ou pela Sociedade Civil, é denunciada cotidianamente pelos veículos de comunicação, tanto pelas emissoras de televisão, rádios ou pelos jornais escritos, considerando o elevado e constante clamor dos estudantes, pais e professores, que almejam efetiva e séria política estatal para o setor. Nesse sentido, salienta-se reportagem veiculada no Jornal Bom dia Brasil da Rede Globo de 04/07/2017, cujo conteúdo demonstrou, à sociedade, a calamitosa situação da estrutura escolar da Região Nordeste do Brasil, eis que em elevado número de unidades escolares falta praticamente tudo, precariedade e carência diretamente relacionada à corrupção, improbidade administrativa e descasos dos gestores públicos no que se refere aos escassos recursos e orçamentos destinados à educação (BOM DIA BRASIL, 2017).

Nos mesmos termos, demonstramos o debate suscitado pelo jornal PARANÁ TV – 1ª Edição, da Rede Paranaense de Comunicação (RPC), do dia 05/07/2017. Na mencionada reportagem é demonstrado a evasão escolar que ocorre na periferia de Foz do Iguaçu, no caso, o bairro denominado Bubas, comunidade carente e onde foi constatado que em 49 (quarenta e nove) dias letivos, algumas crianças contavam com 29 (vinte e nove) faltas na escola. Na mesma reportagem, em razão de entrevista realizada, a Professora Doutora Denise Rosana da Silva Moraes, salientou “Diante de tantas dificuldades, eles priorizam a busca de alimentos, e

deixam a escola para 2º ou 3º plano”. Também na mesma ocasião, no decorrer da entrevista, o Secretário Municipal de Educação, Fernando Ferreira de Souza Lima, salientou “Esses pais estão fora da escola há 2 ou 3 gerações, por isso, não vêm a importância da educação para os seus filhos” (PARANÁ TV – 1º Edição, 2017).

Portanto, é de fácil percepção. Em que pese o retrocesso implementado na legislação relacionada à educação e demais políticas públicas com a Emenda Constitucional nº 95/2016, bem como através da Lei Federal nº 13.415/2017, o país ainda possui um sistema legal de grande importância e significativos avanços nesse setor de vital relevância para a nação, progresso obtido após longos anos de debate e reivindicações tanto no próprio país, quanto em razão da influência oriunda do contexto internacional a partir da Organização das Nações Unidas por exemplo. Em que pese todo o contexto exposto, é visível a falta de acesso de um grande percentual de brasileiros em idade escolar de acesso à educação com qualidade ou mesmo que seja simplesmente à escola em condições mínimas. Portanto, o direito assegurado na Constituição Federal, bem como na legislação ordinária do país, não é exercido por um grande percentual de brasileiros, o que ocorre desde o ensino fundamental até a universidade, fragilizando enormemente o disposto na Carta Constitucional da República, em especial no art. 205, 206 e 208, parágrafos 1º e 2º, pois disciplina-o como direito público subjetivo e responsabiliza o gestor nos casos de impossibilidade do acesso ao serviço.

Como visto, a omissão do Estado no Brasil é patente e está diante dos olhos de todos. Para tal constatação basta ver a insistente exclusão escolar da população negra e dos povos indígenas, sendo estes últimos totalmente alijados do processo de inserção escolar previsto no sistema jurídico, o que, de uma maneira ou outra, essa realidade se espalha para a população pobre em seu conjunto, o que demonstra que estamos diante de projetos ideológicos de defesa de privilégios de minorias historicamente favorecidas em prejuízos da grande maioria dos povos, isso tanto no âmbito interno quanto externo, nos termos do ensinamento de Dilma de Melo Silva conforme a seguir transcritos.

Nas duas últimas décadas do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, foi construída uma ideologia perversa, que atingiu diretamente a população afro-brasileira. Está colocada a questão: quem é brasileiro? E quem é civilizado, capaz de integrar a elite nacional, de acordo com a concepção europeia de uma sociedade apta para novos processos? (SILVA, 2014a).

Os movimentos dos estudantes e dos professores, assim como de suas respectivas entidades não cansam de fazer o enfrentamento diante dessa negativa realidade, sendo exemplo o Movimento De Ocupação Das Escolas ocorrido nos anos de 2015 e 2016, conforme já foi colocado. As reivindicações, a priori, se referem ao exercício dos direitos já conquistados e consolidados em legislação via regra constitucional e legislação ordinária, ao mesmo tempo que buscam novas conquistas. Em que pese isso, em determinados contextos, como é o caso da aprovação da já referida Emenda Constitucional nº 59/2016 e da Lei Federal nº 13.415/2017, em razão da coalisão de forças, prepondera interesses que estão no sentido contrário aos que buscam os estudantes e setores sociais progressistas, o que representa claramente um retrocesso.

À par dessa realidade, que na verdade atinge os povos menos desenvolvidos do mundo todo, seja na América Latina, na Austrália ou na África, ressaltam esforços dos intelectuais e setores da sociedade com vistas à continuidade das conquistas já obtidas, a obtenção de novos direitos ou simplesmente no sentido de evitar a perda daquilo que já foi conquistado ao longo dos anos. Nesse sentido, salientamos o pensamento do escritor indiano Partha Chatterjee, uma vez que o mencionado intelectual entende que essa impossibilidade de exercício de direitos pelos povos oprimidos e despidos de recursos, ocorre em razão das estratégias de dominação postas em práticas através da Sociedade Civil. Com isso, no entendimento do intelectual referido, se faz fundamental a colocação em prática, no que tange a busca de direitos, princípios inerentes à Sociedade Política. Nestes termos, vejamos:

*En realidad, se trata de reivindicaciones que son innegablemente políticas, dado que sólo pueden articularse em el terreno de la política, donde las reglas son flexibles y pueden ser eludidas. No pueden esperar atención en ele estricto campo de juego definido por la ley y por los procedimientos administrativos. El éxito de estas reivindicaciones depende por completo de la habilidad de los grupos particulares de población que las articulan para movilizar apoyos e influir em la implementación de las políticas públicas em favor suyo. Pero este éxito es necesariamente temporal y coyuntural. El balance estratégico de las fuerzas políticas puede cambiar y las reglas pueden dejar de ser flexibles. Como ya señalé, la gubernamentalidad opera sobre un cuerpo social heterogéneo, actuando sobre múltiples grupos de población y desarrollando diversas estrategias. No hay espacio aquí para el ejercicio igualitário y uniforme de los derechos, derivado de la noción de ciudadanía (CHATTERJEE, 2008, p. 134).*

Desta maneira, a Sociedade Civil, estabelecida como instrumento de dominação no mundo todo e a serviço das classes socialmente dominantes e privilegiadas, apenas permite o exercício dos direitos fundamentais de maneira setorizada e reduzidos a grupos de pessoas pontualmente definidos. Por outro lado, a Sociedade Civil, por funcionar a partir de parâmetros, premissas e diretrizes germinados, alicerçados e desenvolvidos a partir dos valores oriundos do seio dos povos dominados, constrói uma relação de negociação com as classes dirigentes, tendo como condição primeira os interesses e demandas do conjunto da população, inclusive, por razão de estratégia, desconsidera, se for o caso, o sistema legal vigente. Nesse sentido, assim se manifesta Chatterjee.

*Los pobres del mundo rural que se movilizan para reivindicar los beneficios derivados de los programas gubernamentales no lo hacen como miembros de la sociedad civil. Para conseguir orientar em su favor estos beneficios, deben aplicar la presión adecuada em los puntos adecuados del aparato gubernamental. Muchas veces, esto significa forzar o eludir las reglamentaciones, ya que los procedimientos existentes frecuentemente implican su exclusión y marginación. Tener éxito implica movilizar grupos de población para contrarrestar em el ámbito local la distribución de poder existente em la sociedad considerada como un todo. Esta posibilidad se abre paso trabajando con la sociedad política. Cuando los profesores ganan, al mismo tiempo, la confianza de la comunidad rural para representar su causa y la confianza de los administradores para asegurar el consenso local, lo que observamos no es um proceso de generación de confianza entre iguales, propio de la sociedad civil. Al contrario, los profesores actúan como mediadores entre dos campos con profundas desigualdades de poder, cada uno de ellos historicamente atrincherado em su posición. Median entre quienes gobiernan y quienes son gobernados (CHATTERJEE, 2008, p. 142).*

Diante disso, no caso brasileiro, a semelhança do que ocorre nas demais regiões subdesenvolvidas do globo, considerando a bibliografia citada, a legislação constitucional e infraconstitucional referida e, em plena vigência, além dos fatos demonstrados que insistem em ocorrer cotidianamente em todo o país, é impossível não concluir que a população no Brasil possui o direito à educação devidamente assegurado de forma ampla, porém no que tange ao exercício efetivo desse direito fundamental a realidade está no sentido contrário. Os brasileiros, de fato, a exemplo do que ocorreu ao longo do tempo, no período atual, não têm tido oportunidade de acesso à educação nos termos da lei, seja no que tange à qualidade ou a simples e efetiva frequência escolar, o que reforça a tese de Chatterjee de que para o exercício concreto dos direitos depende da correlação de forças. Ou seja, para tanto, as classes oprimidas precisam se alçar à condição de Sociedade Política e dessa

maneira potencializar as suas reivindicações até serem atendidas pelas classes dirigentes de acordo com os seus interesses e necessidades.

### **Considerações finais**

O direito educacional no Estado Pós-Moderno não é um debate localizado, trata-se de demandas e necessidades de todas as localidades do globo terrestre. Tanto é assim que a comunidade internacional faz ampla e profunda reivindicação nesse sentido, ao ponto de consolidar uma relevante legislação como é o caso dos pactos e convenções capitaneados pela ONU e com influência no sistema legal dos países membros.

No caso brasileiro, conforme demonstrado, o direito de acesso ao sistema educacional público é amplo e bem delineado, tanto na Constituição Federal, quanto na legislação infraconstitucional, além de um plano de metas definido e com programação decenal, a rigor do que consta na Lei Federal 13.005 de 2014. Esse avanço é fruto das discussões ocorridas no plano internacional e em razão das reivindicações dos movimentos estudantis, dos professores e de setores progressistas da sociedade brasileira. E, embora isso, é preciso ser considerado os solavancos legislativos que ocorrem no Brasil em relação ao tema, como é o caso do retrocesso implementado pelo governo nos anos de 2016 e 2017, pois através da Emenda Constitucional nº 95/2016 e da Lei Federal nº 13.415/2017, fez sérias e profundas modificações nos direitos educacionais já consagrados e referidos nesse trabalho, o que ocorreu em razão do encurtamento das verbas orçamentárias destinadas ao setor.

Em que pese as garantias legais e as articulações que ocorrem tanto no plano interno, quanto na comunidade internacional, o exercício do direito ocorre de forma precária por grande parte da população, considerando a falta de compromisso das minorias dirigentes por um lado e a impossibilidade de concreta reivindicação da parte dos setores excluídos e que se encontram em idade escoar, consolidando um elevado percentual de crianças e adolescentes à margem da escola efetivamente qualificada e, em certo nível, fora da escola de fato, o que agrava a tensão entre os movimentos reivindicatórios por um lado e governo e elites econômicas por outro.

Para mudança do quadro, conforme demonstrado, se faz fundamental o avanço da cidadania e da consciência política dos povos no sentido de demandar de

maneira forte e organizada dentro da correlação de força. O problema posto, e aí está o desafio, é como fazer avançar essa aptidão reivindicatória, pois no caso brasileiro, as crianças e adolescentes, na grande maioria das cidades brasileiras, são obrigados a conviver mais com a violência do que com as práticas educacionais e, em muitos casos, a violência está nos arredores das unidades escolares e até mesmo no interior das mesmas, conforme foi demonstrado, consolidando ainda mais a exclusão escolar. Portanto, o que fazer? É uma discussão que deve ser aprofundada, já que, pelo menos até o momento, a demanda demonstra estar despida dos meios para fazer avançar a cidadania e a compreensão política de forma ampla.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOM DIA BRASIL – <https://globoplay.globo.com/v/5983736/>. Acessado em 05/07/2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acessado em: 06/07/2017.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 24/06/2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 24/06/2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acessado em: 06/07/2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13005 de 25 de junho de 2014.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acessado em: 06/07/2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017.

<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>. Acessado em: 06/07/2017.



BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento. <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 24/06/2017.

BRASIL. Plano de Educação. <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em 24/06/2017.

CHATTERJEE, P. Lá política de los gobernados. Grupos de población y sociedade política. In La nación em tiempo heterogêneo y otros estúdios subalternos. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>. Acessado em 05/07/2017.

Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm). Acessado em 05/07/2017.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acessado em 05/07/2017.

Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acessado em 05/07/2017.

PARANÁ TV – 1ª Edição. <http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/g1-conversa-com-especialistas-sobre-a-carencia-que-afasta-criancas-das-escolas/5986986/>. Acessado em 05/07/2017.

SILVA, R. C. M. O Estado-Nação se (des) fazendo no cotidiano vivido em uma escola na Fronteira Brasil, Argentina e Paraguai. IV Enadir (Encontro Nacional de Antropologia do Direito, GT n.14. Abordagens antropológicas do Estado). Mimeo. 2015 <http://www.enadir2015.sinteseeventos.com.br/simposio/public>. Acesso em 24/06/2017.

SILVA, D. de M. Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 10, p. 44-49, set./set. 1997. <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/download/36321/39041>. Acessado em: 05/07/2017.

## A HOMOSSEXUALIDADE NO ROMANCE *CRÔNICA DA CASA ASSASSINADA*

MELERE, Elis Regina.<sup>282</sup>  
LIMA, Marcos Hidemi de.<sup>283</sup>

**Palavras-chave:** Homossexualidade; Lúcio Cardoso; *Crônica da casa assassinada*.

**RESUMO:** Este trabalho promove uma leitura do romance *Crônica da casa assassinada* (1959), obra-prima do escritor mineiro Lúcio Cardoso (1914-1968) com enfoque na personagem Timóteo, e conseqüentemente em Maria Sinhá, de caráter explicitamente homossexual, que apesar de não ser a protagonista, contribui de maneira peculiar para os acontecimentos narrados nesse romance. Através desta pesquisa, pretende-se contribuir com os estudos literários, especialmente com os cardosianos, demonstrando a atualidade do autor e seus temas para os estudos literários. Dessa maneira, além de expandir as pesquisas sobre o autor e sua obra, a temática desse trabalho, que versa sobre a homossexualidade, procura analisar as questões sobre gênero que continuam, na contemporaneidade, a ser encarado como problemas sociais. Para discutir essas indagações, serão lidos os autores Judith Butler, Peter Fry, Edward Macrae, James Green, como aporte teórico de gênero e para abordar sobre *Crônica da casa assassinada*, Octavio Faria, Eunara Quixabeira Rosa e Silva e André Seffrin, entre outros. Assim, ao apresentar um olhar sob a personagem Timóteo, Maria Sinhá e o romance, retratar uma das transgressões relatadas em um enredo sufocante e envolvente de um patriarcado em derrocada. Ao término desta pesquisa, percebe-se que Timóteo não apresenta atos comprovadamente homossexuais, bem como Maria Sinhá, porém ambos afrontam o meio em que vivem por transgredir as normas consideradas “comuns” pela sociedade da pequena cidade fictícia de Vila Velha. A transgressão se dá, em ambas as personagens, em suas vestes e comportamentos, sendo que Timóteo veste-se como mulher trajando vestidos, perucas e joias deixadas por sua mãe após sua morte, excluindo-se da família, e Maria Sinhá, como um homem, recusando os vestidos e cavalgando a fazenda, castigando os escravos e liderando a família. Timóteo diz ser possuído pelo espírito de Maria Sinhá, sua tia-avó, e por isso, se vê obrigado a rejeitar aquele sistema e, até mesmo, confabular o extermínio da família Meneses com a protagonista do romance, Nina. Também percebe-se que, não só Timóteo e Maria Sinhá, mas outras personagens demonstram signos que as caracterizam como transgressão, a exemplo, Demétrio e Valdo, ambos irmãos de Timóteo, porém inaptos ao comando da família, visto que esse sempre havia sido de mulheres e não tendo referência masculina de liderança, as personagens não conseguem fazê-lo, levando a família e a Chácara à decadência. Logo, verifica-se que o romance apresenta diversas peculiaridades, especialmente transgressões em muitas, se não todas, as personagens, o que o torna extremamente interessante e desconcertante.

### Considerações iniciais

---

<sup>282</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Pato Branco. E-mail: [lys\\_reginna@hotmail.com](mailto:lys_reginna@hotmail.com)

<sup>283</sup> Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Pato Branco. E-mail: [marcos\\_hidemi@yahoo.com.br](mailto:marcos_hidemi@yahoo.com.br)

Neste trabalho, o objeto de estudo será o romance *Crônica da casa assassinada* do autor Lúcio Cardoso, cuja primeira publicação ocorreu em 1959 pela editora Livraria José Olympio Editora, porém para este trabalho será utilizada a 4.<sup>a</sup> edição de 2002 lançada pela editora Civilização Brasileira.

Nascido num tradicional berço mineiro, Cardoso (Curvelo, 1913 – Rio de Janeiro, 1968) foi romancista, poeta, dramaturgo, tradutor e artista plástico. Esse berço é, justamente, o que o autor descreve em suas obras, empregando uma ótica bastante crítica em relação à constituição familiar de Minas Gerais. Segundo Alfredo Bosi em *História concisa da literatura brasileira* (2006, p. 442), Cardoso descreve “a decadência das velhas fazendas e modorra dos burgos interioranos”.

As contribuições pretendidas com esta pesquisa são apresentar a importância e a atualidade para os estudos literários do escritor, sobretudo em sua obra-prima, abordando a personagem Timóteo, no qual será abordado a presença da homossexualidade e que, apesar de não ser o protagonista, contribui de maneira peculiar com os acontecimentos narrados nessa narrativa.

## **Discussões**

*Crônica da casa assassinada* retrata a vida dos integrantes da família Meneses na fictícia cidade de Vila Velha, no interior de Minas Gerais. Nessa narrativa, Lúcio Cardoso mostra por meio de suas personagens a decadência do sistema patriarcal, bem como a destruição dos que vivem na Chácara dos Meneses.

Há uma degradação do clã dos Meneses ocorrida antes dos acontecimentos narrados pelo romance, mas que repercutem no presente da narrativa. Quando o romance se inicia, o leitor adentra em uma família já desestabilizada e com problemas financeiros, devido à imperícia da administração orquestrada pelos irmãos Meneses. Durante o desenrolar dos fatos, o leitor acompanha a morte tanto social quanto moral dos membros desse clã, que não consegue, em momento algum, juntar os poucos pedaços que sobraram do que, antes, podia-se acreditar que se tratasse de uma família.

CCA<sup>284</sup> tem como temas principais o adultério, o incesto, a loucura e a decadência, como afirma André Seffrin no prefácio ao romance. A situação de adultério ocorre com as personagens Nina e Ana, que se envolvem com o jardineiro da casa, Alberto. Desses relacionamentos, ambas engravidam e concebem dois meninos. No Rio de Janeiro, de onde saíra para Vila Velha, Nina tem seu filho e ali o abandona. Ana também vai à mesma cidade, com o intuito de encobrir sua gravidez alegando a Demétrio, seu marido, que pretendia trazer Nina e o bebê de volta para a casa.

Após um espaço de tempo de quinze anos, Nina retorna do Rio de Janeiro para a Chácara dos Meneses, já sabendo da doença que a acometia e que lentamente a levará à morte. Nesse seu retorno, Nina e André envolvem-se em um relacionamento amoroso, o que é visto como um relacionamento de caráter incestuoso, já que para todos os habitantes da casa— exceto para Nina e Ana, que sabem a verdade —, a mulher de Valdo e André são mãe e filho.

Dentro dessa confusão familiar, encontra-se Timóteo, não propriamente o protagonista central desse romance, entretanto fundamental para as discussões que serão feitas neste trabalho. Como será mostrado no desenvolvimento desta pesquisa, a personagem interfere no romance de maneira peculiar e demonstra muito mais do que aparenta quando se efetua uma leitura rápida e desatenta.

A personagem apresenta traços homossexuais e pode ser considerado um sujeito igual aos que Mário Carelli destaca num de seus comentários sobre este romance: “[...] inadaptados, expulsos do convívio social ou da própria condição humana, mas seres plenamente vivos e plenamente conscientes das suas possibilidades ...” (1996, p. 665-666).

Nalgumas observações sobre o romance, Octávio de Faria afirma em seu artigo “Lúcio Cardoso” que as personagens de CCA não desenvolvem confiança nem segurança, a todo tempo elas são vigiadas, são acusadas, faltando compreensão, comunicação entre elas: Ana segue Nina, Demétrio acusa a cunhada de traição, entre outros acontecimentos ao longo da trama. Desse modo, todas caminham para uma direção, a “[d]o isolamento levando à solidão e a [da] solidão levando ao deserto – morte da alma” (FARIA, 1996, p. 674), sendo essa morte da

---

<sup>284</sup> Passa-se a empregar em lugar do nome do romance apenas sua sigla.

alma relacionada às vertentes tradicionais católicas a que Faria e Lúcio Cardoso, a seu modo, se filiam.

As personagens de Cardoso em CCA representam claramente esse isolamento apresentado por Faria, pois todas estão enclausuradas dentro de si próprias, reservando-se a uma existência que fecha os canais ao próximo. Apesar de os habitantes da Chácara constituírem-se numa família, paradoxalmente não há laços familiares suficientes que confirmem isto, haja vista que nem sempre todos que pertencem ao clã dos Meneses realmente sejam considerados pelos liames da consanguinidade. Isso pode ser observado em Timóteo – personagem que, de certa forma, apresenta-se isolada tanto em si própria como isolada espacialmente. Também é uma personagem cujo fim não fica muito claro, já que não se sabe, ao certo, o que acontece no desfecho da trama com essa protagonista do romance.

### **O homossexual Timóteo**

Irmão mais novo de Valdo e Demétrio, Timóteo Meneses desencadeia diversos momentos importantes na narrativa apresentando-se como uma personagem que, claramente, chama a atenção do leitor, da família e dos que têm proximidade com a Chácara, em virtude de sua ousadia. Com exceção de Nina, que dele se aproxima, Timóteo causa estranhamento aos demais membros da família Meneses, aos poucos conhecidos da família, bem como para o leitor.

Ao longo da narrativa, a maioria das personagens expressa sua opinião sobre Timóteo e seus hábitos. Quase sempre retratado como um doente, Timóteo é caracterizado na narrativa, primeiramente por Betty – a governanta da família – que narra como eram os costumes dessa personagem classificando-a como uma pessoa de costumes bizarros e excêntricos. Sua aparência revela sua inércia de sujeito fechado no próprio quarto. Além disso, vestia-se com o vestido de franjas e lantejoulas de sua mãe, Dona Malvina, que havia deixado após sua morte, e o corpete justo arrebatava em algumas partes. Usava uma espécie de peruca e maquiagem, o que fazia lhe sobressair a única característica masculina que remetia aos Meneses, o enorme nariz. Esse é o primeiro contato que o leitor possui com a personagem Timóteo.

O outro olhar sobre Timóteo deriva de Ana, esposa de Demétrio. Esta descreve numa de suas confissões o seu primeiro contato visual e sua primeira impressão de Timóteo:

Não sei se o Senhor Padre sabe, ou se apenas suspeita, ouvindo todos esses murmúrios cheios de maldade que percorrem a nossa cidade, que Timóteo sempre foi um temperamento esquisito, de hábitos fantásticos, o que obrigou a família a silenciar sobre ele – como se silencia sobre uma doença reservada (CARDOSO, 2002, p. 104).

No capítulo intitulado “Primeira confissão de Ana”, há uma fala de Demétrio e o que ele pensa sobre o irmão: “No fundo é um ateu, um revolucionário, um homem que não acredita em coisa alguma – melhor fora ter morrido do que tentar destruir o nome de Meneses pela sua vida dissoluta...” (CARDOSO, 2002, p. 106). No capítulo “Terceira Narrativa do Médico”, Demétrio leva André para o Pavilhão para afastar o adolescente das “influências que considerava perniciosas. (Difícil dizer em que consistiam essas influências: sempre que se referia a isto, Demétrio era exageradamente reticencioso)” (CARDOSO, 2002, p. 251). Nesse momento, acredita-se que essas influências perniciosas deva ser Timóteo, pois após André ver Nina entrar no quarto de Timóteo, este sofre um colapso nervoso e necessita ser afastado da Chácara.

Ainda sobre a visão que os habitantes da Chácara fazem de Timóteo, Nina caracteriza-o da seguinte maneira:

nem o mais apagado e nem o menos extraordinário dos seres. Ao contrário. Mas para delinear sua personalidade seria preciso recorrer menos ao desenho de suas ações ou de seus sentimentos do que à atmosfera que o cercava – densa, carregada de eletricidade, instável como a que flutua no fundo de certos bares fumarentos. Ações ou sentimentos, caso o retratassem, seriam como esteios daquele nevoento mundo em que habitava. Luxuoso, profundo, ele navegava na sua habitação como um peixe no reduto marítimo de seu aquário. Suas frases poderiam ser entrecortadas, desconexas para quem o ouvia apenas; mas para quem o pressentia, havia coerência entre os seus ditos e o fundo causticado do seu pensamento. (CARDOSO, 2002, p. 201-202).

Como se depreende das passagens acima, todas essas personagens constroem partes do que é Timóteo, pois como o romance é fragmentado e polifônico, cada qual retrata Timóteo de acordo com a sua ótica, sendo que nenhuma dessas visões revela-se efetivamente imparcial. Apenas Nina não o retrata como louco ou doente. Durante todo o romance, Timóteo será taxado de alguma designação pejorativa. Nas citações anteriores, Betty chama seus costumes de

bizarros e, nesse mesmo capítulo, ela declara que “para mim, o Sr. Timóteo era mais um caso de curiosidade do que mesmo de perversão – ou de outra coisa qualquer que o chamem” (CARDOSO, 2002, p. 53). Nesse momento, tem-se a primeira e única palavra que reflete a homossexualidade de Timóteo como perversão, porém, apesar de os membros da família não usarem essa palavra, suas intenções ficam mascaradas atrás de outros vocábulos, na tentativa de encobrir seus preconceitos.

No “Diário de André (III)”, o adolescente retrata como seu pai julgava importante a prática de algum esporte, “primeiro, que um rapaz da linhagem dos Meneses devia praticar algum esporte – segundo, que a um adolescente eram necessários jogos violentos, a fim de que não se transformasse num ser desfibrado como tio Timóteo” (CARDOSO, 2002, p. 212). Como se constata no comentário final de Valdo Meneses, Timóteo é considerado desfibrado, covarde, talvez por trancar-se em seu quarto ou talvez por não se comportar como um Meneses presumidamente deveria se comportar, ou seja, de forma máscula. Entretanto, nesta análise somos levados a acreditar que Timóteo seja, provavelmente, uma das personagens mais corajosas de todo o romance, pois aprisionar-se em seu quarto, vestir-se feminilmente e defender uma posição que contraria todos os que o rodeiam constituem-se numa grande coragem, mesmo quando esse protesto é feito entre quatro paredes, esperando o momento exato para executar o seu plano de vingança.

Valdo também exprime sua opinião sobre o irmão quando ao conversar com o Médico na “Terceira narrativa do Médico” retrata o irmão como um “ser extravagante, um demente [...] é um ser doente e maldoso, uma alma intratável” (CARDOSO, 2002, p. 249) e, de acordo com a opinião de Valdo, transparecia em Timóteo “um ódio decidido e firme, além dos limites do desprezo, e que em última análise era o que alimentava seu sentimento” (CARDOSO, 2002, p. 249). O Médico, ao ouvir a narrativa de Valdo, observa que “já ouvira muitas vezes histórias a respeito daquele rebento espúrio dos Meneses, sentia o exagero, se bem que tivesse plena convicção de que era ele a vergonha da família” e finaliza chamando-o de “irmão infame”. (CARDOSO, 2002, p. 249). De idêntico modo, no “Diário de Betty (II)”, existe o mesmo discurso, quando ela narra que “todos consideravam [Timóteo] um réprobo [...]” (CARDOSO, 2002, p. 117).

Como se fizesse uma confissão, Timóteo conta à Betty como em tempos passados ele tentou seguir o padrão de comportamento masculino esperado,

supondo “que devia seguir o caminho de todo mundo”, usando gravatas apertadas e tendo conversas banais. Porém, ele afirma que “era criminoso, era insensato seguir uma lei própria”. Sendo assim, Timóteo questionou-se “por que seguir leis comuns se eu não era comum, por que fingir-me igual aos outros, se era totalmente diferente?” (CARDOSO, 2002, p. 56). Timóteo declara, enfim, que era apenas a sombra de um homem, que nada despertava sua paixão, como se o seu ser não existisse. E, assim que ele suspende os laços tradicionais que o prendem e permite que sua homossexualidade transpareça através de sua vestimenta, seu “espírito livre se apodera das coisas. Amo e padeço como qualquer um, odeio, divirto-me, e, boa ou má, sou uma verdade estabelecida entre os outros, e não uma fantasia” (CARDOSO, 2002, p.58).

Na sua ânsia de assinalar sua identidade, Timóteo afirma que, ao vestir-se de mulher, ele estaria honrando as vozes do sangue, as vozes de Maria Sinhá, a tia-avó cujas atitudes masculinizadas, no passado, escandalizaram a família e as pessoas. Por meio desse travestimento, dessa dominação pelo espírito de Maria Sinhá, Timóteo tenta mostrar a verdade da identidade dos irmãos Meneses. Essa verdadeira identidade, provavelmente, seria a faceta feminina da família, uma vez que esta sempre fora comandada por mulheres com traços masculinizados, fortes e de pulso firme como D. Malvina, a mãe dos três irmãos Meneses, que quase não aparece na trama, mas tem um ar enérgico de quem manda, ordena e organiza – prerrogativas, no mundo patriarcal, dos homens. Também dentro dessa faceta feminina, existira Maria Sinhá, descrita como uma mulher muito mais eficiente que qualquer cavaleiro da fazenda. Porém, morta D. Malvina, quando a família passa a ser comandada por Demétrio, este se vê perdido, uma vez que o exemplo de masculinidade passada aos irmãos sempre fora, contraditoriamente, aquele relacionado às referências femininas. A consequência disso revela-se nos Meneses atuais, liderados por Demétrio, que se demonstram débeis, frouxos e oscilantes.

Portanto, ser forte e liderar a família entre os Meneses é assumir, paradoxalmente, uma forma invertida: mulheres se assemelham a homens; homens se assemelham a mulheres. Apesar de na aparência e nas vestes masculinas apresentarem o comportamento esperado de pessoas do sexo masculino, Valdo e Demétrio são sujeitos titubeantes, fracos. Na trama, ambos demonstram sua faceta feminina, como no capítulo “Carta de Valdo Meneses”, no qual há a tentativa de Valdo suicidar-se, ação vista como uma fraqueza “feminina”, demonstração de sua



falta de pulso. No caso de Demétrio, após a morte de Nina, durante uma discussão com Valdo, ele grita femenilmente

Até mesmo sua voz era estranha, vibrante, quase moça. Talvez, recuando no tempo, não fosse a voz de um homem – havia nela, pelo seu desejo de aliciar e de submeter, alguma coisa estranhamente feminina – um grito de criança, um gemido de mulher no cio – e quem sabe, possivelmente, a voz do único Meneses autêntico, que eu não conhecia, que jamais conhecera, mas que repontava agora, revelado, fatal (CARDOSO, 2002, p. 460).

No fundo, Timóteo prova e corporifica uma família em que as mulheres são fortes. Ele assume sua “porção mulher”, sendo o retrato exato da forma invertida mulher-homem homem-mulher. Valdo e Demétrio às vezes assumem sua porção feminina, e quando o fazem são mais verdadeiros do que quando se mascaram em seus corpos.

Essa identidade que Timóteo assume, reprovada por todos na casa, isola-o dos demais ocupantes da Chácara. Para Timóteo, o mundo era mais, porém esse mais era apenas realizado dentro de seu quarto “dentro de uma jaula” (CARDOSO, 2002, p. 56). A “jaula” na qual Timóteo obtinha sua liberdade era a área na qual ele podia expressar-se como homossexual, vestindo-se com roupas extravagantes, perucas e maquiagem, sem ter que encarar e escutar o julgamento dos outros moradores da casa. Esses aspectos evidenciados no romance apresentam características sociais de como o homossexual e sua opção de vestimenta eram considerados até por volta de 1940. De acordo com James Naylor Green era considerado ilegal o travestismo em público: “Os homens que apareciam nas ruas vestidos como uma mulher ou com acessórios excessivamente femininos ou maquiagem estavam sujeitos a detenção e a uma permanência prolongada na cadeia” (GREEN, 2000, p.172).

Green complementa que “marcadores femininos, obviamente, podiam resultar em ostracismo social, especialmente se a pessoa vivesse com os pais ou parentes” (2000, p.173). Isto posto, fica claro relacionar a condição do homossexual na sociedade refletida no romance. Assim como diversos homossexuais da época em que o romance transcorre – possivelmente nos dois primeiros decênios do século XX – “não apenas aceitavam sua homossexualidade, mas de fato reafirmavam” adotando “uma atitude desafiadora perante a reprovação social” (GREEN, 2000, p. 124), Timóteo também vai representar o signo da subversão.

Segundo Judith Butler:

If it is possible to speak of a “man” with a masculine attribute and to understand that attribute as a happy but accidental feature of that man, then it is also possible to speak of a “man” with a feminine attribute, whatever that is, but still to maintain the integrity of the gender (2008, p. 33, grifos da autora).<sup>285</sup>

Dito isto, pode-se compreender como as características femininas adotadas por Timóteo nada mais são do que sua personalidade. Personalidade esta que se demonstra feminina, porém em momento algum, Timóteo deixa de ser homem por vestir-se feminilmente. Ainda, de acordo com Peter Fry e Edward MacRae, quando transpostas as características que seriam consideradas *normais* a um determinado sexo, apenas alguns aspectos são adotados. Por exemplo, as “mulheres-macho dão ênfase aos aspectos de força física e uma certa rudeza do papel masculino, os homens escolhem justamente os aspectos do papel feminino que ressaltam a delicadeza, o lazer e o luxo” (2011, p. 47). É esta inversão de valores que aparece nas personagens Maria Sinhá e Timóteo, já que a primeira apresenta-se máscula, muito mais varonil que diversos homens da fazenda, enquanto Timóteo veste-se com as roupas de sua mãe, sendo até mais feminino que a cunhada Ana.

A vestimenta de Timóteo, além de representar a sua personalidade, identidade e a verdade de si e para si mesmo, representa ao longo do romance, o declínio econômico daquela sociedade. Suas roupas, no início, mostram-se ainda bonitas, conservadas assim como quem as veste. No decorrer do romance, Timóteo engorda, passa a beber e seus trajes esgarçam-se, descosturam, suas perucas tornam-se mal cuidadas. No “Diário de Betty (II)”, a governanta constata que Timóteo passa a beber com exagero, engordava a olhos vistos e os vestidos rasgavam-se onde a carne começava a escapar.

Na “Continuação da carta de Nina ao Coronel”, Nina revela mais detalhes dessa decadência de Timóteo identificando-o como uma caricatura daquele que ela havia conhecido, um rebotalho humano decrépito e enxundioso. Os olhos haviam desaparecido sob uma massa flácida, os lábios deixavam escapar num sopro as suas palavras, assemelhando-se mais a um animal do que um ser humano. E toda essa decadência era ainda deflagrada pela roupa que vestia, trapos esgarçados que

---

<sup>285</sup>“Se é possível falar com um “homem” com atributos masculinos e entender aquele atributo como uma característica feliz mas acidental naquele homem, então também é possível falar com um “homem” com atributos femininos, seja qual for, e ainda manter a integridade do gênero” (tradução dos autores).

o caracterizam como uma velha dama derrotada pelo desleixo e pela hidropisia (CARDOSO, 2002, p. 204).

A respeito desse modo de Timóteo se vestir, Eunara Quixabeira Rosa e Silva constata o seguinte:

O traje esgarçado e roto, a peruca bastante usada e o corpo tornado *monstruoso* pela enxúndia, constituem-se indicadores do processo de decadência vivido no presente enquanto as joias, na sua beleza e valor permanentes, falam do passado quase perfeito (2004, p. 500, grifo da autora).

Percebe-se dessa maneira como Lúcio Cardoso apresenta Timóteo como uma alegoria, palavra usada pela própria personagem, pois ela não representa apenas um gênero sexual, mas também representa a sociedade mineira que se vai corroendo, acabando-se aos poucos. Ainda que sobreviva, teimosamente, essa sociedade que se esboroa sabe que apenas a mudança de atitude e mentalidade será capaz de modificar a situação atual.

Essa derrocada de Timóteo acontece lentamente na sua prisão, no seu quarto. Por estar aprisionado em seu dormitório, Timóteo não vê a luz do sol, não conversa com outras pessoas, a não ser com Nina, Betty e os escravos aos quais manda fazer seus favores, não se movimenta mais do que alguns passos dentro de seu quarto. E assim como sua pessoa, seu quarto será depreciado também.

Em vista disso, percebe-se tudo o que está relacionado a Timóteo, suas roupas, maquiagens, seu quarto, tende a ser visto de maneira negativa. Não é o que sucede com Nina, que não é considerada negativamente assim, todavia é tida como um ser problemático desde a primeira vez que habitara a Chácara. No que se refere à Betty, a ótica também não é de descrédito, pois a governanta aparentemente assume um papel imparcial na relação que desenvolve com Timóteo.

Timóteo, a personagem foco deste artigo encontra-se, desde o primeiro contato com o leitor, enclausurada. Ana, mulher de Demétrio relata que o cunhado, depois de uma calorosa discussão com o irmão mais velho, havia se trancafiado com medo de ser prejudicado na partilha da herança. No entanto, Nina desconstrói essa percepção visto que ao escrever a Valdo comenta que achava errado que os irmãos tivessem permitido que Timóteo levasse para o quarto a parte da herança que lhe cabia. Assim, Timóteo estaria dilapidando sua própria herança e deixando a dos irmãos intacta.

Contrariando a visão de que Timóteo tenha sido afastado do convívio familiar, Valdo expõe que Timóteo é “o prisioneiro voluntário” (CARDOSO, 2002, p. 249). “Do livro de memórias de Timóteo (I)”, Timóteo desfaz a dubiedade que se formava durante os capítulos afirmando que ele havia se encerrado naquele quarto e que “Diante de mim a porta haveria de se abrir, desvendando aquela paisagem que eu próprio me interditará” (CARDOSO, 2002, p. 468).

Em virtude disso, conclui-se que Timóteo ilhou-se por vontade própria em seu quarto e não por ameaças de Demétrio. Talvez Timóteo o tenha feito para evitar os olhares estupefatos julgando-o como se carregasse uma doença horrível. Mesmo que Timóteo aceite sua orientação sexual, a família Meneses reprime-o como um marginal.

Esse aprisionamento de Timóteo contradiz o espírito de Maria Sinhá pelo qual Timóteo diz ser dominado. A tia-avó era livre, podia ir e vir, tomava suas próprias decisões, e, independentemente de se vestir de maneira masculinizada, detivera grande autoridade na antiga Chácara. No que concerne a Timóteo, as várias vozes que compõem essa narração consideram-no como um louco aprisionado, um sanguessuga na família Meneses, pois não participa e nem contribui – conforme a ótica de Demétrio e Valdo – para manter o clã dentro dos limites do respeito e admiração, sendo, portanto, considerado um sujeito inútil. A relação entre essas personagens estabelece um contraste entre formas de atuação e adesão genérica: enquanto Maria Sinhá representa a “mulher masculina e ativa”, Timóteo representa o “homem feminino e recluso”.

Durante o romance, percebe-se ser Timóteo uma personagem que está engajada “em exterminar o mundo dos Meneses ao mesmo tempo em que reconhece que aquela é sua gente” (ROSA E SILVA, 2004, p.168). A personagem trama com Nina a destruição da família e os outros membros possuem ciência do que Timóteo tece como na voz de Valdo: “Timóteo não descansará enquanto não nos destruir” (CARDOSO, 2002, p. 116). Nina, por sua vez, deixa claro ao leitor em sua carta ao Coronel que ela e Timóteo estavam planejando o fim da família. Segundo Timóteo: “Nina, é preciso destruir esta casa. Ouça-me bem, Nina, é preciso liquidar os Meneses.” (CARDOSO, 2002, p. 205).

Ao saber da morte de Nina, Timóteo esquematiza tudo rapidamente para ir ao encontro do Barão, figura tão importante quanto os Meneses na cidade e venerado por Demétrio, que viria ao funeral e assim desferir o golpe final na família Meneses.

Ele solicita a Betty que três escravos negros o carreguem numa rede para a sala onde o funeral ocorria assim que o Barão chegasse, solicitando também à governanta que lhe arranje as violetas que prometera homenagear Nina em seu leito de morte. Timóteo encaminha-se para a sala e Valdo descreve a cena como um espetáculo e que, inicialmente, ninguém conseguia adivinhar do que se tratava:

Detendo-se no meio da sala, os portadores do extraordinário carregamento duvidaram um momento, e logo, batendo palmas, Timóteo fez baixar a rede e aprestou-se a descer. (Foi neste momento, precisamente neste momento, creio, quando ele estendeu um pé branco e nu para fora, arregaçando a saia no esforço para atingir o chão, que Demétrio percebeu do que se tratava. [...] Fora ele quem gritara, não havia a respeito disto a mínima dúvida – e pálido, as mãos no ventre como se procurasse em vão, menos conter o sangue que o esvaziava, e o deixava inerte sobre a mesa, do que defender, trapo humano, a essência mortal que o compunha) (CARDOSO, 2002, p 474).

De acordo com a passagem acima, Demétrio reage como se algum golpe o tivesse ferido no ventre. Esse golpe que Timóteo desfere e de que Demétrio tenta se defender seria um golpe contra a imponente casa, a propriedade e o patrimônio que Demétrio protegia com tanto zelo. Rosa e Silva afirma que

O espetáculo de Timóteo durante o velório de Nina é um escândalo, uma revelação que dilacera, que imobiliza; o momento exato em que sai da rede, exibindo-se aos circunstantes, sobretudo ao Barão de Santo Tirso, figura tão cara a Demétrio, constitui-se um *êxtase horrível*, um *deleite atroz*, uma apoteose barroca que lhe fere o *corpo*, aniquilando-o (ROSA E SILVA, 2004, p. 139, grifos da autora).

Timóteo sente-se realizado ao chegar à sala e encarar as diversas pessoas que, possivelmente, já haviam falado desta personagem e que propagariam as fofocas sobre a Chácara e seu ambiente decadente. Ao prestar suas homenagens à Nina, estendendo as violetas que havia prometido a ela, Timóteo reconhece entre os diversos rostos que o encaram, feições conhecidas, o rosto de André. Apesar de André e Timóteo nunca terem se encontrado na Chácara, Timóteo rapidamente reconhece a semelhança física entre Alberto e André e esbofeteia o cadáver, afirmando que o fazia para testemunhar seu arrependimento e que soubesse que ele zombava de sua existência. Valdo, que também narra esse acontecimento, narra a surpresa de Timóteo ao ver André e ele julga ver Timóteo “erguer a mão e desferir uma bofetada no cadáver. Sim, uma bofetada. Mas juro como não sei qual foi o motivo [...] (CARDOSO, 2002, p. 477).

No momento em que Timóteo esbofeteia o cadáver de Nina, descobre-se que, no passado, Alberto havia despertado paixões não só em Ana e Nina. Platonicamente, Timóteo também tinha se apaixonado pelo jardineiro. Era Timóteo quem roubava as violetas que o enamorado jardineiro deixava na janela do quarto de Nina. Além disso, o mais jovem dos Meneses observava todo dia o empregado da casa por uma fresta da cortina que puxava possibilitando a visão desta personagem. Timóteo em seu segundo livro de memórias afirma que contemplar Alberto era “a única coisa que me alimentou durante este longo exílio no meu quarto – meu único contato com o mundo, o único enredo, solitário e triste [...]” (CARDOSO, 2002, p. 482).

Após o espetáculo dado por Timóteo no velório de Nina, ele passa mal, sofre uma apoplexia, e é encaminhado ao seu quarto seguido por curiosos que olhavam todos os detalhes da casa meticulosamente com olhares maliciosos e pelo médico que havia sido chamado às pressas. Constrangidas ou quiçá satisfeitas com a cena que Timóteo fizera, outras pessoas que se encontravam no funeral-, procuraram uma maneira de sair do ambiente, decerto ávidas para serem as primeiras a disseminar novos escândalos ocorridos entre os estranhos Meneses.

### **Considerações finais**

Como se pode averiguar pelas discussões efetuadas nos parágrafos acima, Timóteo pode ser reconhecido como uma das personagens mais marcantes de CCA, pois apresenta-se irreverente e desafiadora de padrões que julga serem obsoletos. Durante a trama, diz-se estar possuído pelo espírito de Maria Sinhá, espírito que regeria diversas escolhas de Timóteo; uma delas, sua opção de mostrar sua faceta feminina. Maria Sinhá e Timóteo apresentam a inversão dos gêneros, posto que a primeira caracteriza-se por modos e atitudes masculinas, ao passo que a segunda revela características femininas. Porém, uma leitura cuidadosa do romance demonstra que não são só essas personagens que são assinadas pela inversão dos gêneros, já que Valdo e Demétrio também possuem, de certo modo, essas características, que são mascaradas na tentativa de ambos transpassarem uma imagem máscula.

No que tange a Timóteo, não existem alusões sobre possíveis relações homossexuais da personagem com alguém, haja vista que a narrativa apresenta-o

sempre enclausurado no seu quarto. Porém, os signos que essa personagem assume durante a trama, as roupas, a maquiagem e as joias, evidenciam sua orientação sexual. A homossexualidade se revelará ao término do romance, quando ele afirma que Alberto era o homem que observava e que, indiretamente, o acalentava durante os dias de escuridão de seu quarto transformado em sua própria prisão.

Timóteo mostra-se enclausurado e essa reclusão deriva de suas escolhas de vestuário e atitudes que contrariam a visão dos demais moradores da Chácara. Por ser uma personagem que demonstra a decadência do meio em que vive e o refuta, seu confinamento é cômodo e bem visto pelos outros membros da família assim como para os moradores da cidade de Vila Velha. Ademais, suas características e sua irreverência tornam-no semelhante a uma caricatura cruel da homossexualidade na época, além de ser uma espécie de elemento ativo que engendra a destruição de um sistema econômico, como aquele representado pelo clã dos Meneses.

O sentido da homossexualidade de Timóteo na obra evidencia a problemática da organização familiar tradicional que possui em seu meio um membro que destoa do que seria considerado “normal”, “padrão”, e não consegue aceitá-lo. Pela falta de compreensão, a família não consegue interagir com a personagem relegando-a a solidão como um meio de evitar qualquer relação com o indivíduo. Nesse momento, percebe-se como a família tradicional mostra-se em decadência, não só pela crise econômica, mas também pelos problemas morais que enfrenta consigo mesma, com a religião e com a sociedade que os rodeiam.

## **Referências Bibliográficas**

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**. Abingdon: Editora Routledge, 2008.

CARDOSO, Lúcio. **Crônica da casa assassinada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARDOSO, Lúcio. **Crônica da casa assassinada**. 2. ed. Crítica coordenada por Mario Carelli. Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima. ALLCA XX, 1996. (Colección arquivos 18).

FARIA, Octávio. Lúcio Cardoso. In: CARDOSO, Lúcio. **Crônica da casa assassinada**. 2. ed. crítica coordenada por Mario Carelli. Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima. ALLCA XX, 1996. (Colección archivos 18), p. 659 – 680.

FRY, Peter. MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: UNESP, 2000.

ROSA E SILVA, Eunara Quixabeira. **Lúcio Cardoso**: paixão e morte na literatura brasileira. Maceió: Edufal, 2004.

SEFFRIN, André do Carmo. **Uma gigantesca espiral colorida**. In: CARDOSO, Lúcio. **Crônica da casa assassinada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

## IDENTIDADES HÍBRIDAS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA: UM CASO DE LITERATURA COMPARADA

Pricila Kátia Furlan

Wellington Ricardo Fioruci<sup>286</sup>

### Resumo

Este artigo tem por objetivo traçar uma comparação entre os livros, *Os tambores de São Luís* e *Os rios profundos*. O primeiro, escrito pelo brasileiro Josué Montello, publicado no ano de 1975. Este romance nos transporta diretamente para o universo do negro desde a chegada por meio dos navios negreiros ao Brasil, até a libertação dos escravos e a proclamação da República no Brasil. Este livro possui como personagem principal o centenário Damião, um negro que participou ativamente de todos os eventos históricos apresentados no romance, ele trata das modificações que a cultura afro sofreu ao se transportar ao Brasil e passar pela inferência de outros povos. O segundo, livro escrito pelo autor peruano José Maria Arguedas, e publicado pela primeira vez no ano de 1958, faz um viagem pelas aldeias do

---

<sup>286</sup> PRICILA KÁTIA FURLAN (Mestranda, e-mail: prifurlan\_@hotmail.com), Prof. Dr. Wellington Ricardo Fioruci (tonfiorucci@hotmail.com), Universidade Tecnológica Federal do Paraná câmpus Pato Branco, Programa de pós-graduação em Letras- PPGL.



altiplano andino, onde o protagonista Ernesto, conhece os povos indígenas do Império Inca e os resultados da colonização espanhola nesses povos, este trata das mesmas modificações relativas ao povo indígena dos países latino americanos após a colonização espanhola. Ambos os livros tratam dos reflexos culturais deixados pelos processos de colonização e descolonização na América Latina, tanto no Brasil quanto na América hispânica. Deste modo, este artigo busca mostrar os reflexos desta colonização nos povos que a sofreram, bem como nos descendentes dos mesmos povos, e como conseguiram lidar com questões bastante graves como a exploração do trabalho humano por meio da escravização e a violência decorrente das ações de dominação desenvolvidas por povos colonizadores.

**Palavras-Chaves:** Identidades híbridas; Literatura Comparada, Latino América;

## **Introdução**

Este artigo tem por objetivo traçar uma comparação entre os livros *Os tambores de São Luís* e *Os rios profundos*. O primeiro, escrito pelo brasileiro Josué Montello publicado no ano de 1975. Este romance nos transporta diretamente para o universo do negro desde a chegada por meio dos navios negreiros ao Brasil, até a libertação dos escravos e a proclamação da República no Brasil. Este livro possui como personagem principal o centenário Damião, um negro que participou ativamente de todos os eventos históricos apresentados no romance.

O segundo, livro escrito pelo autor peruano José Maria Arguedas e publicado pela primeira vez no ano de 1958, nos apresenta um percurso pelas aldeias do altiplano andino, onde o protagonista Ernesto conhece os povos indígenas do Império Inca e os resultados da colonização espanhola nesses povos.

Diante desses dois romances, que tratam mais especificamente do hibrismo cultural e identitário que as culturas de colonização e a miscigenação das raças geraram em alguns territórios. Podemos aproximar estas duas obras, no âmbito da Literatura Comparada.

## **América Latina: território da Literatura Comparada**

Fato é que a América Latina desde muito tempo tem sido um ambiente muito propício para se falar em encontros culturais. E, conseqüentemente, pode ser um ótimo

tema para a Literatura Comparada. Eduardo Coutinho, em seu livro *Literatura Comparada na America Latina* (2003), traz uma reflexão bem detalhada sobre a questão Latino-americana relacionada à Literatura Comparada.

Assim como já é sabido, a America Latina, por ter sido colonizada por outros povos, e conseqüentemente boa parte de sua cultura atual ter influência destes povos, tem refletido isso em sua literatura. Coutinho nos revela um pensamento acerca disso:

Em decorrência de um longo processo de dependência, nem sempre política, mas cultural e econômica, a construção do discurso de identidade na América Latina sempre se caracterizou por poderosa tensão [...] Esta tensão, já constatável quando se examinaram os primeiros textos produzidos no continente, foi particularmente significativa em determinados momentos da história latino american e tornou-se dominante no século XX. (COUTINHO, 2003, p.41)

Os estudos pós-coloniais foram de grande valia para o estudo e elaboração de uma identidade cultural da América Latina. Mas o que se pode adiantar sobre estes estudos é que a literatura o apresentou, primordialmente, de duas maneiras, por meio da mestiçagem e do multiculturalismo.

Se pensarmos no termo América Latina, podemos ter em conta bem mais que a nomenclatura da localização da maior parte dos países da América, mas sim um nome que arrasta uma significação ainda maior. Coutinho a caracteriza como: “um mosaico de peças díspares, mas com fortes denominadores comuns, como uma região marcada pela grande diversidade, mas que articula o heterogêneo em uma estrutura global permeável...” (COUTINHO, 2003, p.42). Coutinho cita exemplos, como a criação do termo, que teve origem francesa, e que propõe um conceito que se aplica ao Subcontinente que se diferencia da América anglo-saxônica.

Outra diferenciação que podemos fazer dentro do conceito de América Latina é o que difere a América- Hispânica do Brasil. As quais, se apresentam como a diferenciação cultural e linguística conseqüente da colonização Espanhola e Portuguesa, respectivamente. “Surgem extensas polêmicas sobre a variação do espanhol e do português da América e a configuração de *corpus* literários nacionais, e as manifestações estéticas se voltam para questões locais.” (COUTINHO, 2003, p.46).

Diante desta pequena explanação sobre a América Latina e sua permissibilidade em relação à inserção de culturas estrangeiras, passaremos agora a uma análise mais detalhada de casos literários que apresentam estes reflexos ricamente.

### **Análise literária das obras**

Ao tomarmos em análise as obras já referidas de Literatura Latino-americana. Cabe primeiro aproximá-las de acordo com a sua produção. Produzidas entre os anos de 1958 e 1975, e no contexto latino-americano. Estas obras pertencem ao florescer das vanguardas na América hispânica e no Brasil, e conseqüentemente, seguidos pelo *Boom* e pelo pós-modernismo. Para Linda Hutcheon: “O pós-modernismo questiona sistemas centralizados, totalizados, hierarquizados e fechados.” (HUTCHEON, 1991, p.65). Tanto o pós-modernismo brasileiro, como as vanguardas dos países da América Hispânica, tinham por objetivo criar uma literatura da voz do colonizado, do marginalizado e não do colonizador e dominador.

Com efeito, a segunda metade do século XX, mais propriamente a partir dos anos sessenta, assistiu a uma quebra de identidades e a um surto de diferenciações múltiplas, nas experiências e nos comportamentos, que, em vez de sublinhar nas suas formulações e tendências aquilo que pode uní-las e igualá-las, insiste, a partir dessa uniformidade e igualdade utopicamente aceite, na diferença e clivagens que, de modo disseminado e fortuito, peculiar e minimalista, as preenchem. (SEIXO, 2001, 466.)

No romance, *Os tambores de São Luís*, encontramos a história de Damião, filho de negros que chegaram ao nosso país dentro de um Navio Negreiro para serem escravizados no Brasil. Nasceu e cresceu na senzala e apanhou no tronco ainda quando adolescente. Fugiu junto a família e com eles viveu num quilombo por alguns anos, onde muitos outros escravos foram acolhidos. Foi recapturado, teve o pai morto e passou a viver na senzala na companhia da mãe e da irmã. Foi libertado da escravidão com propósitos clericais de se tornar padre. Sofrendo preconceito, não conseguiu terminar sua formação. Grande conhecedor de Latim, passou a ser professor em liceus, onde não deixou de sofrer preconceito. Livre porém negro, católico porém ainda frequentador da Casa de Minas, local de cultos da religião africana. Negro, porém instruído, possuidor de uma vida confortável, vivia de forma

muito diferente dos seus irmãos negros que ainda eram submetidos a condições desumanas de trabalho.

Esse sujeito, tão inserido na cultura branca, mas também tão pertencente ainda aos costumes de sua origem, é um resultado do processo assimilatório causado pela colonização e pela imposição cultural dos povos europeus e por conseguinte dominadores. É isso que acontece com Ernesto, personagem principal do livro *Os rios profundos*, é filho de um advogado, branco, porém criado nas aldeias incas aos cuidados de nativos, aprende a cultura inca e a defende. Reconhece a posição opressora exercida pelo branco e tenta lutar contra as injustiças contra o povo indígena. Mesmo sendo uma criança, mostra sua posição contrária a exploração e ao preconceito dentro da própria escola em que estuda.

Esses dois sujeitos, alvos da mestiçagem cultural, os quais vivem em uma zona de confronto de culturas, protagonizadas sempre pelas dicotomias, colonizador/colonizado, branco/negro, branco/nativo, próspero/caliban, rico/pobre, senhor/escravo, entre outras. Essas dicotomias foram dando origem a culturas híbridas, que vão se transformando em novas culturas resultados da mestiçagem racial e cultural.

As teses que se sucederam à “ideologia da mestiçagem”, na América Latina, giram em torno da idéia de hibridez, ou heterogeneidade, e procuram conceituar o continente não mais como uma cultura européia misturada com componentes indígenas e africanos, mas como o resultado sempre provisório do cruzamento de influências heterogêneas em constante mutação. Tomando de Bakhtin o conceito de hibridez no sentido de uma voz que , dentro de um mesmo discurso, desmascara outra, lançando conseqüentemente, por terra todo o teor autoritário de uma fala. (COUTINHO, 2003, p.51)

Deste modo, podemos observar, que nos aspectos literários também podemos observar passagens dos dois livros que comprovam as teorias acima apresentadas. Sabemos que literatura revela a sociedade e por isso, revela o que nela se passa, como nos diz Antonio Candido “Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada.” (CANDIDO, 1980, p.55).

Caracterizado pela não-disjunção dos componentes raciais e culturais que vieram constituindo a sociedade latino-americana, o ideograma da “América

mestiça” exerceu um papel fundamental na construção do discurso de identidade latino-americana até meados do século XX. (COUTINHO, 2003, p.49)

Ambos os livros apresentam as noções de mestiçagem e de miscigenação de raças vistas a partir de um teor negativo, vistas pela sociedade como raças inferiores a serem exploradas, nunca como motivo de orgulho ou admiração. Encontramos, portanto, descrições de personagens mestiços, que apresentam características físicas totalmente híbridas. Na obra de Montello, notamos: “Também sou preta. Preta misturada com índio. Por isso é que tenho cabelo liso. Mas sou preta. Preta como você.” (MONTELLO, 2005, p.473). Na obra de Arguedas, vemos algo semelhante:

A raiz de seus cabelos era quase preta, semelhante à penugem de certas aranhas que atravessavam lentamente os caminhos depois das chuvas torrenciais. Entre a cor da raiz de seus cabelos e seus sinais havia uma espécie de indefinível, mas clara identidade. E seus olhos pareciam de cor preta por causa do mesmo inexplicável mistério de seu sangue. (ARGUEDAS, 1971, p.71)

Quando adentrar nas obras, podemos ver esses elementos mesmo na superfície do texto. Um elemento que mostra a imposição cultural que os dois livros revelam, é a imposição religiosa. Notamos que povo negro, vindo do Continente Africano que possuía uma religião nativa, porém passa a ter a religião do branco, sendo forçados a serem cristãos. Tanto Damião como Ernesto estudaram em colégios de religiosos e foram incorporados ao catolicismo, mesmo que eles tivessem ainda total contato com a religião proveniente de seus povos de origem.

- Ele vai ser padre como nós?- estranhou um seminarista ruivo, de rosto picado de espinhas, e que se sentava na primeira fila, defronte da mesa do lente, como primeiro da classe.

- Como eu – emendou padre Policarpo, num tom de voz que correspondia a uma reprimenda. – Nosso Senhor Jesus Cristo foi buscar seus discípulos entre os pecadores, e não entre os ricos e abastados. Damião é um preto livre, sabe mais latim, português, história sagrada e eclesiástica do que vocês todos.

E dirigindo-se ao Damião, falhou-lhe em latim, logo recebendo a resposta, com o assombro de toda a classe. (MONTELLO, 2005, p.225)

Rezou em latim sobre minha cabeça. E me deu de chicote novamente, no rosto, embora com menos violência. [...] Saímos. O castigo e as rezas tinham-me diminuído. Temi continuar chorando até sufocar. Os internos já tinham comido e cochichavam no corredor semi-escuro. Lleras e o “Añuco” vigiavam a capela, da coluna do corredor. O padre apoiou o braço no meu

ombro para proteger-me; e me levou ao refeitório. Eu não tinha fome e sim sono. (ARGUEDAS, 1971, p.106)

Notamos na primeira citação, que o negro Damião já incorporado à cultura religiosa dos europeus, frequenta um seminário para sua formação. Neste ambiente mesmo, é hostilizado por seus colegas brancos. Seu conhecimento de latim surpreende a todos, pelo fato que a maioria dos negros sequer sabia ler. Na segunda citação, agora do livro de Arguedas, notamos que o menino é castigado pelo padre que é responsável pela sua educação. Sendo assim, notamos que também no Peru era comum fornecer este tipo de instrução clerical aos meninos, proporcionando uma grande propagação da religião e cultura cristã por todo o continente.

Este aspecto também é citado pelo sociólogo Gilberto Freyre, *Nôvo mundo nos trópicos*, livro de 1971, traz toda uma perspectiva interna da vivência dos negros e índios no Brasil, com a influência da colonização feita pelos países europeus. Mesmo com a imposição religiosa os negros muitas vezes continuavam, mesmo que secretamente, cultuando seus deuses e fazendo suas práticas religiosas. Como vemos: “[...] negros extraordinários, alguns aparentemente cristãos, mas intimamente maometanos, importavam exemplares caros dos seus livros sagrados, para lê-los em segredo. ” (FREYRE, 1971, p.104). E ainda, muitos continuavam a serem pagãos.

A verdade é que os brasileiros não só vinham sendo humanos como cristãos desde os primórdios da colonização portuguesa de seu país, no século XVI. É claro que era possível encontrar sinais da sobrevivência de paganismo em sua civilização, tal como acontece na Europa, onde às formas mais puras do cristianismo, praticado pelo povo em geral, se juntam ainda hoje umas tantas sobrevivências pagãs. (FREYRE, 1971, p.2)

Assim sendo, também encontramos em ambas as obras os reflexos dessa continuidade dos cultos de origem dessas culturas. Notamos nas citações a seguir que a presença dos aspectos culturais e religiosos originais desses povos continuaram a ser mantidos pelas gerações mais jovens, mesmo estando em outro território, ou mesmo passando por uma dominação intensa e repreensiva em relação à cultura de origem dos povos indígenas que habitavam a América.

O certo é que, ouvindo bater os tambores rituais, como que se reintegrava no mundo mágico da sua progênie africana, enquanto se lhe alastrava pela consciência uma sensação de nova az, que mergulhava na mais profunda essência de seu ser. Dali saía misteriosamente apaziguado, era mais leve o seu corpo e mais suave o seu dia, qual se voltasse a lhe se propício o vodum que acompanha na Terra os passos de cada negro. (MONTELLO, 2005, p.12)

O importante é que, depois de ouvir os tamboreiros e assistir as danças e rituais, se sentia preparado para ir ao encontro de seu trineto. Sentado no banco, a olhar as noviches dançando rodeadas de velas, era outra vez o negro puro, filho de sua raça, em contato com as remotas raízes africanas. (MONTELLO, 2005, p.16)

As noviches, que também usam saias coloridas, algumas de pano-da-costa, não se limitam a dançar, sozinhas ou em grupos, consoante a inspiração do vodum e a marcação dos tambores – também sentam ao chão como meninas e brincam com as bruxas de pano, sob as vistas da nochê, como se a roda do tempo desse repentinamente para trás, devolvendo-lhes a infância perdida. (MONTELLO, 2005, p.276)

Podemos perceber que Montello nos apresenta um universo totalmente ligado à cultura afro. O elemento “tambor” que está muito presente na obra, desde seu título e em diversas outras passagens simboliza a ponte que permite o encontro do personagem do livro com sua cultura e religião ancestral. Do mesmo modo, podemos encontrar momentos em que a cultura dos povos andinos é totalmente rememorada no livro de Arguedas. Elementos característicos da cultura *Qíchua*, e principalmente da língua deste povo são o tempo todo inseridos em trechos do livro. Estes elementos nos permitem fazer uma ligação mental automática aos povos indígenas desta região da América hispânica, mais especificamente do Peru. Podemos notar alguns exemplos nas citações a seguir:

Fazia frio na rua. Mas os sinos alegravam a cidade. Eu esperava pela voz da “Maria Angola”. Sobre suas ondas que abraçavam o mundo, repicava a voz dos outros, a de todas as igrejas. Ao canto grave do sino animava-se dentro de mim a imagem humilhada do *pongo*, seus olhos fundos, os ossos de seu nariz, que era a única coisa enérgica de sua estampa; [...] “Não tem pai nem mãe, só uma sombra”, ia repetindo, lembrando a letra de um *huayno*. (Canção e dança popular de origem incaica.) (ARGUEDAS, 1971, p.21)

Eu ia às *chicherías* para ouvir cantar e procurar os índios de fazenda.[...] Depois me convenci de que os “colonos” não chegavam à cidade, e ia às *chicherías* para ouvir música e recordar. Acompanhando em voz baixa a melodia das canções, lembrava-me dos campos e das pedras, das praças e dos templos, dos pequenos rios onde fui feliz. (ARGUEDAS, 1971, p.49)

Outro aspecto bastante explorado pelos livros é a forma de dominação que os povos nativos sofreram pelos seus colonizadores, respectivamente, portugueses e espanhóis. Estes seres humanos, sujeitos de uma hibridização cultural, passaram a ser vistos como inferiores e diante dessa inferioridade foram explorados e maltratados por outros povos.

Certo trabalho na casa-grande não tinha descanso, com as mesas que se sucediam, a arrumação dos quartos, o forno aceso antes do raiar da manhã [...] As chibatas, as palmatórias, o tronco, as gargalheiras, o libambo, as máscaras de flandres, tudo tinha sido escondido... (MONTELLO, 2005, p.97)

“A doença que dá no preto, dá no branco. A vida é iguar pra todo mundo. Ninguém quer ser escravo, tudo quer ser livre. Cativo de negro tem que acabar.” (MONTELLO, 2005, p.32). Além da dominação a escravização entre raças, seguida de maus tratos foi um marco na história da América Latina. Assim como a identidade europeias sempre esteve ligada ao domínio, a identidade dos povos negros, índios e mestiços sempre encontrou-se subjugada. Ao lermos Freyre entendemos que os colonizadores e depois os colonos exerciam poder sobre os povos negros: “[...] dando ordens aos escravos do alto de seus cavalos ou do interior de suas redes luxuosas, onde passavam o dia em relativo estado de ócio. (FREYRE, 1971, p.3).

Notamos que Arguedas nos revela bem a escravização do índio em sua obra: “O índio carregou os volumes de meu pai e o meu. Eu o examinara com atenção porque supunha que era o *pongo*. (Índio de fazenda que serve gratuitamente, em rodízio, na casa do dono).” (ARGUEDAS, 1971, p.10). Também notamos que os índios foram os responsáveis pela construção da nação do colonizador. “ - Papai - disse eu. – A catedral parece maior quando a vejo mais de longe. Quem foi que a construiu?” “- O espanhol, com a pedra incaica e as mãos dos índios.” (ARGUEDAS, 1971, p.15). Este trecho, revela profundamente, o que foi a colonização na América Latina, de todo exploratória, tanto de mão de obra como de matéria prima para as cortes europeias sustentarem seus palácios grandiosos e uma vida de luxo.

Por causa deste tipo de dominação que veio sendo exercida sobre tais raças, todos sofriam muito preconceito na sociedade em que viviam. Tanto índios como negros sempre foram vistos como inferiores. Na obra de Montello notamos trechos como o seguinte: “Branco é branco, negro é negro, cada um tem de conhecer o seu



lugar.” (MONTELLO, 2005, p.59). Essa visão separatista de cor está muito presente no Brasil, no Peru e em muitos outros países da América Latina e do mundo, até os dias atuais. Para Gilberto Freyre, as dicotomias resultantes da colonização e da exploração da mão de obra foram as maiores impulsionadoras do preconceito: “Houve preconceito de raça nas áreas de monocultura latifundiária do Brasil; ou, o que é natural, a distância social entre o senhor e o escravo, entre o branco e o preto.” (FREYRE, 1971, p.71). E ainda:

[...]Em matéria de preconceito. Ou se é branco, e tem todas as graças e regalias, ou não se é, e tem todas as desgraças. Pode ser o maior poeta do Brasil, bacharel em Coimbra, membro do Instituto Histórico e amigo pessoal do imperador, como o nosso Gonçalves Dias, e isso não vale coisa alguma no Maranhão, se o pobre cristo nasceu mestiço. (MONTELLO, 2005, p.161)

Em Arguedas esta visão preconceituosa do outro não é abordada de forma diferente: “- Você acha que lê muito bem – disse-me Rondinel. – E acha também que é um grande professor de *zumbayllu*. Você é um indiozinho, embora pareça branco! Um indiozinho, só isso!” (ARGUEDAS, 1971, p.76). O fato de ser índio já torna o personagem vítima de um julgamento diferenciado por pertencer a uma etnia diferente, e por isso é tratado como não digno de ser bom. Em outros momentos ainda notamos que os índios eram proibidos de fazerem algumas manifestações de sua própria cultura, notamos: “Durante as festas religiosas não se ouve *pinkuyllu* nem o *wak'rapuku*. Os missionários teriam proibido que os índios tocassem nos templos, nos átrios ou junto dos troncos das procissões ...” (ARGUEDAS, 1971, p.67).

Muitas vezes estes povos eram vistos como bárbaros ou violentos e por isso, eram temidos ou mesmo excluídos pelo restante da sociedade: “- Vamos embora! – disse-me. – É perigoso andar entre tanta índia. Vamos embora! Chega de brincadeira.” (ARGUEDAS, 1971, p.90). Mesmo no livro *Os rios profundos*, que trata mais da figura do índio, podemos ver a figura do negro como vítima do preconceito, em uma determinada passagem encontramos: “Lheras se pôs de pé com dificuldade e enquanto se erguia, disse com a voz contida, mas que os alunos ouviram: - É um negro maldito!” (ARGUEDAS, 1971, p.115-116).

Sendo assim, essas raças resultantes desordem causada pela colonização eram grandes alvos da opressão e violência de todos os tipos, podemos ver tanto em um livro quanto em outro a presença do medo em relação as armas que o povo

branco possuía: “Seria bonito, reconheço, os pretos avançando, todos juntos, para dar uma lição nos brancos. Mas me responde: e na hora dos brancos reagirem, metralhando os negos, como é que ia ser?” (MONTELLO, 2005, p. 503). Arguedas nos fala ainda: “Em Huanapata estão tremendo... Os soldados também tem medo ... O coronel pode fuzilá-los porque se deixaram vencer pelos *chicheras*.” (ARGUEDAS, 1971, p.121).

Resultado disso são os maltratos a essas raças. A violência e exploração do trabalho. “Nas fazendas grandes os amarram nos *pisonayes* dos pátios ou os penduram pelas mãos de um galho e os surram.” (ARGUEDAS, 1971, p.137). Também em Montello podemos notar como a escravidão destes povos é descrita. “E quantas chicotadas receberia? Vinte? Trinta? Cinquenta? Amarrado ao tronco, de costas para seu algoz, acabaria perdendo a conta das chibatadas sucessivas.” (MONTELLO, 2005, p.131).

Tanto negros como índios eram obrigados a trabalhar sem nenhuma renda, ainda eram vítimas de uma violência sub-humana, além do tronco e do chicote, passavam por diversas outras formas de tortura.

[...] Um crioulo alto, magro, e que trazia no rosto a sua máscara de flandres. Não dançava, como os demais companheiros. Conservava-se parado, a cabeça erguida, como enrijado; mas as mãos e os braços dançavam por ele, na agilidade com que tocavam a zabumba. O cadeado que lhe fechava a máscara, à altura da nuca, devia torturá-lo com sua fricção e seu peso, caído para o pescoço, e ele tratava de espichar mais a cabeça, pra ver se assim lhe atenuava o desconforto. (MONTELLO, 2005, p.365)

E ainda: Vigiam os índios cara a cara, e quando querem mais do que normalmente é justo, batem-lhes no rosto ou os levam aos pontapés até a cadeia, eles próprios. (ARGUEDAS, 1971, p.41). Além da violência física os índios também passavam por uma forte opressão psicológica que os mantinha sob os domínios de um senhor.

É importante ressaltar que, por mais que estas etnias e culturas tenham sido muito exploradas na América Latina, elas possuem uma enorme importância para a América toda, pois é irrevogável grande contribuição desses povos para a formação dos países da América Latina. Segundo o pensamento do sociólogo Gilberto Freyre, essa hibridização é uma característica brasileira.

Mesmo os brasileiros um passado de família ou individual que nada tenha a ver biológica ou etnicamente, com a África, juntam-se aos brasileiros negroide, no sentimento, agora geral ainda que não universal, de que nada é honestamente ou sinceramente brasileiro que negue ou esconda a influência, direta ou indireta, próxima ou remota do ameríndio e do negro na formação ou na cultura nacional. (FREYRE, 1971, p.125)

Corroborando ainda, com esse pensamento, Eduardo Coutinho, que afirma o mesmo a respeito da formação étnica de toda a América Latina. Segundo ele, todos os povos indígenas, africanos e mesmo, europeus foram de enorme valia para a formação não só étnica, mas também cultural do nosso continente.

[...] É necessário lembrar que o índio, o africano ou o europeu, para citar apenas os três componentes mais comumente abordados nas referências ao processo de miscigenação na América Latina, são categorias amplas e genéricas, de caráter homogeneizador, que também escondem diferenças fundamentais de ordem étnica e cultural. (COUTINHO, 2003, p. 53)

Portanto, é compreensível que em toda essa heterogeneidade Latino-americana resida grande parte da riqueza e pluralidade cultural do continente. A América Latina superou muito do mal que foi feito em seu território e conseguiu constituir uma nação multicultural que veio a produzir uma literatura carregada de um hibridismo quase imposto a força, mas muito bem aproveitado.

### **Considerações Finais**

Para finalizarmos, mesmo que temporária e incompletamente, esta análise, pode-se concluir que a identidade latino-americana, presumivelmente, esteve sempre ligada a forte inserção de culturas muito distintas em sua formação. Pois para Freyre, os índios e os negros foram importantíssimos para a formação identitária da América Latina. “Também aqui o negro africano e seus descendentes brasileiros representaram importante papel nesses dois dramas. Ameríndios e africanos, assim como europeus e seus descendentes mestiços, contribuíram de forma ativa para o desenvolvimento do Brasil.” (FREYRE, 1971, p.129)

Estas obras refletem a necessidade de se atentar para o discurso ou mesmo para o protagonismo destes povos tão subjugados numa literatura mais voltada a voz do ex-cêntrico, que segundo o pensamento de Hutcheon é: “[...] chamei de "ex-cêntrico", daqueles que são marginalizados por uma ideologia dominante. ” (HUTCHEON, 1991, p.65).

Como afirma Eduardo Coutinho: “A literatura nacional nunca constituirá um conceito homogêneo, mas ao contrário, será sempre uma construção em aberto, com facetas múltiplas e diversas, variando de acordo com as necessidades de afirmação e auto definição de cada momento. ” (COUTINHO, 2003, p. 60).

Estes dois livros são muito mais do que dois relatos, são duas reações totalmente híbridas de culturas que se confrontaram gerando locais instáveis. Foi resultado deste encontro, além da formação cultural da América Latina, também a exploração de um povo sob o outro e conseqüentemente o silenciamento do mais fraco.

## Referências

ARGUEDAS, José Maria. *Os rios profundos*. Tradução de Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1971.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 6.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

COUTUNHO, Eduardo F. *Literatura Comparada na América Latina*. Ensaios. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Nôvo mundo nos trópicos*. Tradução de Olívio Montenegro e Luiz de Miranda Corrêa, revista pelo autor. 1. Ed. Aumentada e atualizada, em língua portuguesa. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imagino ed, 1991.

MONTELLO, Josué. *Os tambores de São Luís*. 1.ed.especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEIXO, Maria Alzira (2001). A questão temática: o tema como problema em literatura. Buescu . Helena *et al* (org.) Floresta Encantada. *Novos caminhos da Literatura Comparada*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, p. 459-499

## JORNALISMO E FICÇÃO EM FOCO NAS OBRAS LATINO-AMERICANAS DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ E FERNANDO MORAIS

AUTORES: Bruna Signor<sup>287</sup>  
Prof. Dr. Wellington Ricardo Fiorucci<sup>2</sup>

Esse estudo comparado apresenta uma análise sobre as obras *Notícia de um Sequestro* (1996) do jornalista e escritor colombiano Gabriel García Márquez e *Olga* (1985) do também escritor e jornalista brasileiro Fernando Morais. As narrativas utilizam-se da Literatura e do Jornalismo em suas histórias. Esses dois gêneros literários fazem com que um fato jornalístico deixe de ser apenas uma notícia breve, objetiva e engessada pela ditadura do *lead*, para se tornar uma narrativa envolvente, humanizada, tornando seus leitores cativados pela trama das personagens e narradoras de suas histórias, misturando jornalismo e ficção. García Márquez recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1982 pela obra *Cem anos de solidão*, mas tornou-se também um dos nomes mais representativos do gênero Jornalismo Literário e ainda é muito aclamado na atualidade. Ele relata na obra *Notícia de um Sequestro*, o rapto de dez jornalistas e parentes de políticos influentes na Colômbia em 1990 pelos Extraditáveis, um grupo de narcotraficantes liderados por Pablo Escobar, um dos maiores traficantes de todos os tempos. Eles buscavam conseguir, através dos sequestros, pressionar o então Presidente Cesar Gaviria a desistir da política de extradição de cidadãos colombianos, que ao serem presos, seriam levados e julgados nos Estados Unidos e cumpririam penas incomensuráveis de acordo com a lei daquele país. O autor transitou por todo o processo de criação, desde as entrevistas com os sobreviventes, pesquisas em arquivos históricos, cartas e diários pessoais até a finalização de sua obra enriquecendo ainda mais o gênero. *Olga*, a segunda obra a ser analisada, conta a história de Olga Benario Prestes, judia e comunista, que foi companheira de Luís Carlos Prestes. Ambos eram ativistas políticos muito conhecidos. Ela foi presa entregue a Hitler pelo governo Vargas, quando estava grávida de sete meses de sua filha e acabou assassinada nos campos nazistas. O romance-reportagem passou a constituir-se como a única forma de expor aos leitores as barbáries cometidas pelo governo, entre elas, o desrespeito aos direitos humanos. Os dois escritores estudados buscavam transmitir a verdade por trás da história dita como “oficial”, ao realizar uma observação criteriosa de todos os fatos e envolvidos. Desse modo, eles buscavam relatar, em períodos diferentes, a realidade social na qual seus países estavam inseridos, devido à violência, o medo e o abuso de poder, seja dos políticos, como no Brasil, ou dos narcoterroristas, no caso da Colômbia.

**Palavras-chave:** Jornalismo; Literatura; Romance-reportagem.

**Jornalismo e Literatura – suas fronteiras e aproximações**

---

<sup>287</sup> Bruna Signor é acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagem, Cultura e Sociedade, da linha de pesquisa Literatura, Sociedade e Interartes da UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco. E-mail: brunasignor@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. Wellington Ricardo Fiorucci, UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco. E-mail: tonfiorucci@hotmail.com

Jornalismo e Literatura são duas vertentes que à primeira vista parecem se opor, no entanto, a fronteira entre ambas é muito tênue e, por vezes, quase imperceptível. Para Giardinelli (2013, p. 13, tradução nossa) “[...] podemos dizer que todo discurso que funda ou inaugura um espaço, ao mesmo tempo que o canoniza, o limita, o restringe, quer dizer: demarca suas fronteiras”. Entretanto, essa é uma fronteira mais imaginária do que real, assim como, o conceito de limite que, para Giardinelli (2013) “[...] é imaginário claro, estamos falando de uma concepção intelectual do espaço e obviamente do tempo. Podemos dizer então, que é um conceito perfeitamente literário” (GIARDINELLI, 2013 p. 13, tradução minha). E para a literatura não há limites ou fronteiras, pois ele deve acontecer na sua plenitude.

Entretanto, Valadares apud Wolfe (2009) defende que a união entre Jornalismo e Literatura, o chamado Jornalismo Literário está entre nós há mais de um século, através da ascensão do realismo na ficção que buscava dar ênfase em suas temáticas o comportamento humano. Assim, muitos autores clássicos, como Balzac, Dostoiévski, Tolstói, Dickens, Flaubert, Defoe, Machado de Assis, João do Rio, Euclides da Cunha, entre outros, utilizaram esta prática em suas narrativas.

Para Pena (2006) o Jornalismo Literário é como uma reportagem de imersão que necessita de um sólido trabalho de campo e, dessa forma, ele resulta em uma escrita refinada. Já Assis (2009) considera que:

É jornalismo porque seu caráter essencial reside na veracidade do fato narrado, não incluindo qualquer dado irreal, pois a matéria-prima do jornalismo é a realidade. Os jornalistas trabalham exclusivamente com relatos verossímeis, sendo inadmissível a transgressão da fronteira entre a realidade e ficção (ASSIS, 2009, p. 03).

Entretanto, é necessário salientar, segundo o autor, que “[...] sua estrutura textual ancora-se no estilo apregoadado pela literatura, fazendo uso de recursos que buscam *humanizar o texto* e torná-lo agradável aos leitores” (ASSIS apud MEDINA, 2009, p. 203, grifos do autor). Dessa forma, ao contar histórias reais, os autores permitem-se utilizar recursos típicos da literatura, como a:

Profunda observação, imersão na história a ser contada, fatura de detalhes e descrições, texto com traços autorais, reprodução de diálogos e uso de metáforas, digressões e fluxo de consciência – a gama de recursos é ampla

para que a realidade seja expressa de maneira elaborada e sob os mais variados aspectos (NECCHI, 2009, p.103).

Ao serem construídos, os textos possuem maior complexidade e criatividade e não se preocupam somente em repassar a informação, mas há uma preocupação estética, encontrada em narrativas literárias. Dessa forma, o leitor é mais cobrado pelo autor que exige esforço para a compreensão da obra, ou seja, mais perspicácia, destaca (BARBOSA, 2007, p. 06). Por essa razão, muitos métodos jornalísticos tradicionais e que engessam o fato são deixados de lado, como a objetividade, a imparcialidade, a pirâmide invertida do *lead* (Quem? Quando? O que? Como? Onde? Por quê?), herdada do jornalismo norte-americano.

Os acontecimentos cotidianos tornam-se assim, mais complexos e menos factuais, características que fazem a notícia “perder a importância” depois de determinado tempo.

Vale salientar que o narrador conta uma história que precisa ir além de fatos superficialmente relatados, assim, no que diz respeito aos personagens dessas narrativas: “[...] o autor seleciona aqueles que têm ou tiveram experiências específicas que ajudem a compreender a amplitude dos acontecimentos/assuntos postos em foco [...]” (VILLAS BOAS, 2012, p.17).

Desse modo, há a possibilidade de realizar uma reportagem investigativa sem protagonistas, ou até uma crônica ou crítica sem a preocupação com a construção de personagens reais vivendo situações reais. Porém, é necessário apurar os fatos e seus envolvidos de maneira criteriosa, ou seja, dar voz e vez ao cidadão comum e os pontos de vista que nunca foram abordados (PENA, 2006).

### 1.1 Divisão dos gêneros

O Jornalista e professor Felipe Pena classificou o Jornalismo Literário em subgêneros com o objetivo de: “[...] fornecer um mapa para a análise de estratégias do discurso, tipologias, funções, utilidades e outras categorias. Ou seja, propor uma classificação a posteriori com base em critérios a priori [...]” (PENA, 2006, p. 11). Ele destaca que: “Tais categorias correspondem às necessidades da vida cotidiana e o analista do discurso não pode ignorá-las, mas também não pode contentar-se com elas, se quiser definir critérios rigorosos” (PENA apud MAINGUENAU, 2006, p. 11).

Quem classificou os gêneros jornalísticos pela primeira vez foi o editor inglês Samuel Buckeley no começo do século XVIII ao separar o conteúdo do seu jornal

*Daily Courant* em notícias e comentários, entretanto, até hoje essa divisão causa sérias divergências entre os jornalistas.

Ao longo do tempo, a maioria dos autores seguiu esta dicotomia para enveredar pelo estudo dos gêneros jornalísticos, tomando como critério a separação entre forma e conteúdo, o que gerou a divisão por temas e pela própria relação do texto com a realidade (opinião X informação), contribuindo assim para uma classificação a partir da intenção do autor. Por essa classificação, ele (o autor) realiza uma função, que pode ser opinar, informar, interpretar ou entreter (PENA, 2006, p. 11).

Um dos primeiros centros a colocar os gêneros divididos de maneira sistemática foi a Universidade de Navarra em 1959. A divisão foi a seguinte: informativos, explicativos, opinativos e de entretenimento. Anos mais tarde, Hector Borrat, pesquisador catalão, sugeriu outra separação: textos narrativos, descritivos e argumentativos. No Brasil, o pioneiro foi Luiz Beltrão e depois o professor José Marques de Mello que trouxe novas opções de estudo: 1) finalidade do texto; 2) estilo; 3) modos de escrita; 4) natureza do tema; e 5) articulações interculturais (cultura) (PENA, 2006).

Mikhail Bakhtin os mudou da condição literária para a discursiva, o que chamamos de gêneros do discurso, são eles: científico, técnico, cotidiano, entre outros. Em seguida, Todorov mostrou que existem quatro níveis essenciais: semântico, sintático, pragmático e verbal e que estão em constante transformação.

## 1.2 O Romance-reportagem

O romance-reportagem é um dos subgêneros existentes quando se fala na junção entre Jornalismo e Literatura (Jornalismo Literário), desse modo, não há dúvidas de que não se trata de ficção, mas sim do: “[...] cruzamento da narrativa romanesca com a narrativa jornalística. O que significa manter o foco na realidade factual, apesar das estratégias ficcionais” (PENA, 2014).

Schneider (2012) ressalta que: “Nos anos 80, a crítica literária brasileira anunciou, não sem um certo contentamento, a morte iminente de um tipo de narrativa que teria surgido na década anterior, a que se dera o nome de romance-reportagem” (SCHNEIDER (2012, p. 01). Essas narrativas foram popularizadas com o lançamento em 1976 de *Lúcio Flávio, o passageiro da agonia*, de José Louzeiro, obra que conta a trajetória de um famoso assaltante de bancos.



Embora tenham conquistado de imediato o público e os resenhistas a serviço dos jornais, que saudaram o repórter maranhense como o inventor de um novo gênero discursivo, os romances-reportagem só vieram a receber atenção de comentaristas vinculados ao meio acadêmico quando, já nos últimos anos do governo militar, ensaístas como Silviano Santiago, Flora Süssekind, Davi Arrigucci Jr. e Heloísa Buarque de Hollanda passaram a analisar, em obras que buscavam traçar um panorama do cenário cultural brasileiro durante os anos de chumbo, os prejuízos causados à produção literária pela repressão e pela censura (SCHNEIDER, 2012, p. 01).

Para eles, era uma forma de discutir de maneira clara a “verdade”, pois muitos jornais e revistas não podiam falar abertamente contra o sistema e suas irregularidades nos anos de 1970. Para Santiago (1982), a intenção era: “[...] desficcionalizar o texto literário e com isso influir, com contundência, no processo de revelação do real; era acusar a censura dentro de um estilo, o jornalístico, que não passava de simples transposição do real” (SANTIAGO, 1982, p. 52). Era um regime mais democrático que começava a surgir, e nele os escritores precisavam enfatizar as crises literárias e não somente as sociais e políticas (SANTIAGO, 1982).

Sendo assim:

Em outras palavras, quem faz romance-reportagem busca a representação direta do real por meio da contextualização e interpretação de determinados acontecimentos. Não há preocupação apenas em informar, mas também em explicar, orientar e opinar, sempre com base na realidade. Pode até ser que a narrativa se aproxime da ficção, mas isso nunca é feito deliberadamente, ao contrário da ficção literária, que tem na inventividade um componente essencial de suas estratégias (PENA, 2014).

Assim, os livros produzidos como romances-reportagens provocam indagações no leitor mais atento e levantam inquietações, “[...] mas que não o levam a um questionamento das relações concretas e duradouras que ele mantém com sua classe de origem e os aparelhos de Estado” (SANTIAGO, 1982, p. 131). O autor acredita que: “[...] esse formato de texto é característico de um momento histórico específico” (SANTIAGO, 1982, p. 130) e que “[...] as narrativas de jornalistas representavam a ‘verdadeira’ objetividade, num momento em que o leitor só encontrava no jornal, a ‘falsa’ objetividade” (SANTIAGO, 1982, p. 130).

Entretanto, apesar de suas convergências com o Jornalismo Literário, há que se cuidar para não confundir os dois, afinal o gênero se baseia na verossimilhança, mimetizando a realidade.

Pena (2014) lembra ainda, que as diferenças estão fortemente presentes no: “[...] próprio discurso, ou seja, nas características romanescas e jornalísticas presentes na linguagem”. E é a partir dele e do Jornalismo Literário que serão analisadas no presente estudo, as obras de dois autores consagrados em seus países e no mundo, o colombiano Gabriel García Márquez e o brasileiro Fernando Morais, nas obras *Notícia de um Sequestro* e *Olga*, respectivamente, pelo viés dos estudos comparativistas.

## 2. **Gabriel García Márquez**

O Prêmio Nobel de Literatura (1982), Gabriel García Márquez iniciou sua carreira literária como jornalista quando cursava o segundo ano de Direito na Universidade Nacional de Bogotá, aos 19 anos no Jornal *El Espectador*. Anos mais tarde, mudou-se para Cartagena e começou a trabalhar como aprendiz no jornal *El Universal*.

Esse momento na vida de Gabo, como era chamado por seus amigos, deixa claro como a prática jornalística deu início à carreira do grande escritor. Para Silva (1999) as 37 colunas “Punto y Aparte” que o autor publicou no *El Universal de Cartagena* demonstraram que: “García Márquez sempre alcançou a medida perfeita entre a ficção e o fazer jornalístico” (SILVA, 1999, p. 44). Ele tornou-se, mais tarde, redator e titular de matérias de cunho internacional.

García Márquez é um dos principais representantes de uma geração de grandes escritores responsáveis pelo *boom* latino-americano na década de 1960. Entre eles, Mario Vargas Llosa, Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Augusto Roa Bastos, Guillermo Cabrera Infante, Alejo Carpentier e José Donoso. Entretanto, o auge de sua carreira ocorreu em 1967, com a publicação de *Cem Anos de Solidão*, obra reconhecida e premiada com o Nobel de Literatura.

Aquele grupo de escritores:

[...] compartilhavam uma preocupação com a linguagem e a forma bem como uma ênfase em elementos universais da experiência humana.

Também compartilhavam uma visão marxista e a crença de que a literatura tinha um papel social na América Latina (MCMURRAY, 1987, p. 9).

Eles possuíam um olhar crítico e preocupado socialmente, desse modo, sua escrita tinha a necessidade de relatar o não-dito pela história oficial.

O escritor e jornalista, assim como os outros escritores daquela geração, utilizou-se da literatura de uma maneira particular, na qual “[...] a fantasia e a realidade fundiram-se para formar uma nova esfera chamada realismo mágico” (HERCOVITZ, 2004, p. 176). Mais tarde (1950), por ter se destacado em *El Universal*, García Márquez trabalhou no jornal *El Heraldo* em Barranquilla com uma coluna de opinião.

Outro fator fundamental para o desenvolvimento da escrita, da formação político literária e do senso crítico de García Márquez se deveu aos chamados Grupo de Cartagena e Grupo de Barranquilla, isto é, eram grupos formados por jornalistas, escritores, artistas com os quais Gabo convivia [...]. Assim como o Grupo de Cartagena havia fundado a revista Mundial quando García Márquez havia por lá passado, os integrantes do Grupo de Barranquilla fundaram a revista Crónica, na qual Gabo foi redator- chefe, entre outras tarefas (SILVA, 1990, p. 05).

O autor, através dessa revista que possuía um cunho jornalístico-literário, teve a possibilidade de escrever reportagens, seu verdadeiro sonho desde que deixou a faculdade de Direito para exercer a profissão de jornalista.

Nos anos seguintes, García Márquez trabalhou na Europa, Colômbia e América Latina e escreveu paralelamente diversas obras literárias. Dessa maneira, foi possível para ele desenvolver uma escrita híbrida, fruto da junção do Jornalismo e da Literatura, com uma linguagem que “[...] misturava de forma magistral os dados de toda ordem com palavras de cunho mais poético, imprimindo a tais matérias jornalísticas um estilo diferenciado de contar uma história baseadas em fatos reais” (RODRIGUES, 2005, p. 29). Características comuns das suas obras pertencentes ao Jornalismo Literário.

## **Fernando Morais**

Jornalista, biógrafo, político e escritor, Fernando Gomes de Morais nasceu na cidade de Mariana (MG). Já escreveu diversas obras, como biografias, reportagens

e romances-reportagens, caso de uma de suas obras mais aclamadas *Olga* e que será comparada nesse estudo com *Notícia de um Sequestro* de Gabriel García Márquez.

Aos treze anos trabalhou como *office boy* em uma revista de pequeno porte em Belo Horizonte, e um ano depois, já profissionalmente, era redator de um *house organi* local. Ao precisar cobrir a ausência de um jornalista realizou sua primeira entrevista coletiva. Mais tarde, aos 18 anos se mudou para São Paulo e trabalhou em diversas e importantes empresas de comunicação como a Revista Veja, Jornal da Tarde, Folha de São Paulo, a TV cultura e o Portal do IG. Recebeu por seu trabalho jornalístico prêmios como Esso e os da Editora Abril. Moraes transitou também por oito anos na política como deputado estadual e Secretário da Cultura (1888 - 1991) e da Educação (1991 – 1993) do Estado de São Paulo.

Suas obras incluem *A Ilha* (1976), livro que fala sobre uma viagem realizada para Cuba; foi a partir dele que Moraes começou a se dedicar à literatura, tornando-se um exímio pesquisador dos assuntos e temas de suas obras, tratando os textos de maneira mais elaborada e complexa, mesclando a Literatura e o Jornalismo de maneira atraente, o que fez de seus livros os mais vendidos no Brasil.

Estão entre suas obras, muitas delas consideradas polêmicas pela crítica, *Olga* (1985), *Chatô, Rei do Brasil* (1994), *Corações Sujos* (2000), a biografia do polêmico escritor Paulo Coelho e *Os Últimos Soldados da Guerra Fria* (2011).

## **O Jornalismo e a Literatura nas obras *Notícia de um Sequestro* e *Olga***

As obras a serem analisadas no presente artigo *Notícia de um Sequestro* (2006) de Gabriel García Márquez e *Olga* (1985) de Fernando Moraes dialogam com a Literatura e o Jornalismo, mas apropriam-se de ambos de maneira diferenciada e peculiar, através da linguagem diferenciada escolhida pelos autores mencionados. Enquanto a primeira pode ser considerada Jornalismo Literário, a segunda seria um gênero dentro do JL, o romance-reportagem.

Este gênero ganhou força na década de 1970 no Brasil, pois traz como tema a ditadura militar que teve início no governo de Getúlio Vargas. É importante lembrar que a obra foi escrita em 1985, anos depois, porém ainda havia resquícios daquela barbárie que assolou o país e com certeza era uma boa história a ser contada.

O livro *Olga* relata a história de Olga Benário Prestes, judia, comunista e companheira de Luís Carlos Prestes. Ela foi entregue a Hitler pelo governo Vargas, quando estava grávida de sete meses e acabou assassinada nos campos nazistas. É considerado um romance-reportagem, onde os autores expõem aos leitores as barbáries cometidas pelo governo, entre elas o desrespeito aos direitos humanos. Dessa maneira, coube então a esse gênero a missão de transmitir a verdade, e comprometidos com isso, os escritores buscavam a observação criteriosa dos fatos, a descrição da realidade social do país (LAURINDO & DAMACENA, 2008).

A outra obra *Notícia de um Sequestro* conta com uma sensível riqueza de detalhes, o sequestro de dez jornalistas e parentes de políticos influentes na Colômbia pelos Extraditáveis, grupo de narcotraficantes liderados por Pablo Escobar. Eles protagonizaram sequestros e atentados terroristas com o intuito de pressionar o então presidente César Gaviria para que ele desistisse da política de extradição dos traficantes colombianos que seriam julgados nos Estados Unidos. Lá, eles seriam julgados e submetidos a penas descomunais, que eram impossíveis em seu país.

Para escrevê-lo García Márquez contou com a ajuda de uma das sequestradas, a jornalista Maruja Pachón e de seu marido, Alberto Villamizar, que participou das negociações entre governo e traficantes para libertar os reféns. Os dois contaram as experiências dela durante os seis meses de seu sequestro. Ao iniciar a narrativa o escritor percebeu que não havia como desvincular este sequestro dos outros nove que estavam acontecendo ao mesmo tempo no país e, assim, resolveu contar a história de todas as vítimas costurando todos os relatos e transformando em uma única história (GRANADO & MILAGRES, 2013, p. 01).

Percebe-se no livro que a típica adjetivação neobarroca de García Márquez desaparece quase por completo, mantendo-se apenas a estritamente necessária para veicular um ambiente, um estado de espírito ou uma precisão narrativa. A construção das frases e dos diálogos, a composição das descrições de estados de espírito e de ambientes físicos e psicológicos demonstram o cuidado com a linguagem utilizada por um dos maiores escritores do século, como no trecho abaixo ao descrever o espaço onde Maruja e Beatriz foram sequestradas:

Antes de entrar no automóvel olhou por cima do ombro para ter certeza de que ninguém a espreitava. Eram sete e cinco da noite em Bogotá. Havia

escurecido uma hora antes, o Parque Nacional estava mal iluminado e as árvores sem folhas tinham um perfil fantasmagórico contra o céu turvo e triste, mas não havia à vista nada a temer (GARCÍA MÁRQUEZ, 2006, p. 07).

No fragmento nitidamente literário, o narrador em terceira pessoa, descreve a ambientação de maneira em que temos Jornalismo e Literatura em convergência, pois ao utilizar certos termos como “perfil fantasmagórico”, “céu turvo e triste” e “nada a temer” percebe-se que houve uma escolha das palavras utilizadas, o que deixa a objetividade jornalística em segundo plano, pois o leitor precisa “sentir” as sensações das duas sequestradas naquele momento. Há, nesse fragmento, “[...] uma atmosfera de suspense, utilizando como recurso a descrição cinematográfica, que destaca a luz ou o jogo de luzes ou sombras sobre o objeto observado” (GRANADO & MILAGRES, 2013, p. 10).

Retornando à *Olga* o autor Fernando Morais deixa claro logo na apresentação por que guardou a ideia de escrever essa história por tanto tempo e destaca que esse texto pode ser considerado uma reportagem:

A reportagem que você vai ler agora relata fatos que aconteceram exatamente como estão descritos neste livro; a vida de Olga Benário Prestes, uma história que me fascina e atormenta desde a adolescência, quando ouvia meu pai referir-se a Fílinto Müller como o homem que tinha dado a Hitler, "de presente", a mulher de Luís Carlos Prestes, uma judia comunista que estava grávida de sete meses. Perseguido por essa imagem, decidi que algum dia escreveria sobre Olga, projeto que guardei com avareza durante os anos negros do terrorismo de estado no Brasil, quando seria inimaginável que uma história como esta passasse incólume pela censura (MORAIS, 1985, p. 03).

Portanto, por esse excerto e outros a serem analisados, é possível perceber que o enredo pode ser considerado um romance-reportagem, porque sua temática sobre uma mulher que viveu as dificuldades impostas pela ditadura e foi morta por ela, está inserida nesse formato textual e, provavelmente, só foi publicado anos depois para não ter risco de ser censurado pelo Estado.

Quanto à linguagem é perceptível em vários momentos no livro de García Márquez, que o leitor está diante de ficção e realidade:

Não se via nenhuma luz. Cobriram a cabeça de Maruja com um blusão e fizeram-na sair agachada, de maneira que só conseguia ver os próprios pés

avançando, primeiro através de um pátio e depois talvez por uma cozinha de lajotas. Quando destaparam sua cabeça ela percebeu que estavam num quartinho de uns dois metros por três, com um colchão no piso e uma lâmpada vermelha no teto. Um instante mais tarde dois homens mascarados com uma espécie de gorro que cobria seus rostos deixando apenas os olhos livres, e que na verdade era uma perna de um agasalho de ginástica, com três buracos para os olhos e a boca. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2006, p. 14, grifo nosso).

Neste fragmento, o autor descreve o esconderijo onde os sequestradores prenderam Maruja e Beatriz com riqueza de detalhes; a adjetivação utilizada faz o interlocutor imaginar todo o cenário de horror em que as duas viveram durante meses, e isso não se deve somente ao fato de Maruja ter participado do relato, mas a maneira com que García Márquez se apropriou dele tornando-o uma história importante a ser contada.

Quanto às descrições de alguns locais, Morais utiliza-se da linguagem de maneira diferente, onde é possível sentir que há forte presença da objetividade jornalística sobrepondo-se à subjetividade literária:

Tudo aconteceu em menos de um minuto. Pontualmente às nove horas da manhã de 11 de abril de 1928, o guarda Gunnar Blemke atravessou o salão de audiências revestido de mogno da prisão de Moabit, no centro de Berlim, levando pelo braço, algemado, o professor comunista Otto Braun, de 28 anos. Não que Otto fosse considerado um preso perigoso [...] (MORAIS, 1985, p. 07).

Na passagem acima, Morais (1985) descreve o prisioneiro Otto Braun e sua personalidade sem grande profundidade psicológica, apenas fala de sua profissão e idade.

Em *Notícia de um Sequestro* há elementos típicos da narrativa literária:

[...] situação, intensidade e ambiente, revelando e mesclando combinações entre informações básicas do acontecimento, situação, intensidade (ressonância emocional) e descrição de traços do meio físico e mental que cercam o fato (ambientação). Com foco principal na ressonância emocional (GRANADO & MILAGRES, 2013, p. 10).

No seguinte trecho percebe-se claramente o que os autores mencionaram logo acima:

As piores horas eram das seis às nove da manhã, quando as cativas permaneciam despertas, sem ar, sem nada para beber ou comer, esperando que destapassem a frincha da porta para começar a respirar. O

único consolo para Maruja e Marina era o fornecimento pontual de uma jarra de café e um maço de cigarro cada vez que pediam. Para Beatriz, especialista em terapia respiratória, a fumaça acumulada no quartinho era uma desgraça. No entanto, suportava em silêncio porque essa fumaça deixava as outras duas felizes. Marina, com seu cigarro e sua xícara de café [...] (GARCÍA MÁRQUEZ, 2006, p. 51).

A dimensão que a descrição do ambiente passa ao leitor é muito intensa, quase claustrofóbica, possibilitando mergulhar nas sensações e dificuldades vividas pelas três mulheres trancafiadas naquele ambiente, cheio de fumaça e sem ar puro para respirar. Ou seja, através de um contundente detalhamento da atmosfera torna-se possível dimensionar como o cativeiro foi uma das peças que mais trouxe sofrimento às vítimas. Sem dúvida, ao detalhar o meio físico, torna-se possível compreender o resultado que ele trouxe mentalmente e emocionalmente para as sequestradas.

Em *Olga* ocorrem algumas descrições do espaço, porém, menos detalhadas e sem tantos recursos literários, algo próprio do jornalismo. Neste trecho, Olga Benário é encaminhada à prisão na Alemanha:

Dez quilos mais magra, apesar da gravidez de sete meses, levando consigo apenas os 150 dólares encontrados pela polícia na casa da rua Honório e uma trouxinha com roupas do bebê, Olga foi deitada na cama de uma minúscula cabine do La Coruna, onde ficou absorta por alguns minutos, até que foi despertada pelo barulho de batidas à porta (MORAIS, 1985, p. 111).

Nesse momento, ela conhece João Guilherme Neumann, investigador encarregado por Filinto Müller para acompanhá-la e entregá-la aos oficiais da Gestapo. Percebe-se nesse fragmento a criação de uma ambientação, preocupação narrativa que evidencia-se na descrição da ação.

A descrição da ambientação realizada por García Márquez em *Notícias de um Sequestro* é diferenciada, pois ele traz fatos reais, contados por pessoas que sofreram com os sequestros na Colômbia, mas apropria-se de recursos tipicamente literários ao aprofundar e exprimir as sensações vividas pelos envolvidos de maneira mais complexa. Já Moraes é mais sucinto, descreve que Olga está “dez quilos mais magra, apesar da gravidez”, mas sem mergulhar com tanta ênfase em seus sentimentos.



Ao analisar as duas obras, fica evidente que na história de Moraes, há uma busca incessante pela objetividade jornalística, porém com algumas pinceladas literárias, fator muito presente nos romances-reportagens, onde existe um flerte com a ficção. Entretanto, o jornalista/escritor mantém uma fronteira entre ambos, cuidando para que a linguagem seja mais “direta” possível.

Já García Márquez estabelece uma espécie de contrato híbrido entre o Jornalismo e a Literatura durante toda a sua produção. Há um diálogo visível entre os dois que se complementam a todo instante, seja no relato dos acontecimentos, descritos com forte teor emocional, ou na transcrição de algumas falas e diálogos dos envolvidos em seus cativerios; assim como, a presença do factual, reconhecido pelos documentos e fatos históricos, típicos do Jornalismo. Portanto, um bebe na fonte do outro, no entanto, um não se confunde com o outro.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, F. **Jornalismo com traços de literatura: alguns apontamentos sobre o gênero diversional**. In: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

BARBOSA, L. H. Jornalismo e literatura: interfaces. **Revista Mediação**, Belo Horizonte, n. 06, 2007.

COSSON, R. **Romance-reportagem: o gênero**. Brasília: UnB / São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

GIARDINELLI, M. **Fronteras: Los límites del discurso literário**. In: Literatura e estudos culturais: ensaios. Dourados: Editora UFGD, 2013.

GRANADO, A. R; MILAGRES, C. R. Notícia de um sequestro: A sedutora narrativa do real por García Márquez. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**, 2013. Bauru, SP. 2013

HERSCOVITZ, H. G. O Jornalismo Mágico de Gabriel García Márquez. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**. Florianópolis, v. 1, n. 02, p. 175-194, 2004.

LAURINDO, A.T.A; DAMACENA, S. O Jornalismo e a Literatura em Olga. In: UNILAGO, Rio Preto , SP, 2008.

MAINGUENAU, D. **Análise de textos de Comunicação**. S.P. Cortez. 2004.

MÁRQUEZ, G. G. **Notícia de um sequestro**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MCMURRAY, G. R. **Critical Essays on Gabriel Garcia Marquez**. Boston: G.K. Hall & Co, 1987.

MORAIS, F. **Olga**. 5. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1985.

NECHI, V. A (im)pertinência da denominação “jornalismo literário”. In: **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**. Ano 06, n. 01, p. 99-109, jan./jun, 2009.

NECCHI, V. **A (im)pertinência da denominação “jornalismo literário”**. In: Revista Estudos em Jornalismo e Mídia. Ano 06, nº 01 jan./jun. 2009, p. 99-109.

PENA, F. **Jornalismo Literário**. São Paulo. Ed. Contexto. 2006.

\_\_\_\_\_. **Quando a reportagem é romance**. Disponível em: <https://jornalismoliterarioblog.wordpress.com/2014/02/26/romance-reportagem-conceito/>. Acesso em: 25 jul. 2016.

RODRIGUES, J. **Literatura e Jornalismo em Gabriel García Márquez: uma leitura de crônicas**. 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTIAGO, S. **Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SCHNEIDER, S. A mimesis como ficcionalização do real no romance-reportagem. In: **Revista Escrita**. PUC RJ. Rio de Janeiro, 2012, v. 14, p. 1-14.

SILVA, A. O Jornalismo Literário em García Márquez e Vargas Llosa: do narcotráfico à guerra santa – uma reflexão sobre livros-reportagens. **BOCC – Biblioteca On-line de Ciência da Comunicação da Universidade da Beira Interior**. Covilhã, Portugal, mar. 1990. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-andre-o-jornalismo-literario-em-garcia-marquez-e-vargas-llosa.pdf>>. Acesso em: 02 de março, 2017.

VALADARES, M. G. P. F. Literatura da Realidade: As Interfaces Jornalismo/Literatura na Construção do Testemunho de Operación Masacre, de Rodolfo Walsh. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, USP, São Paulo, ano 3, 2009.

VILLAS-BOAS S. Literatura sem invenção. **Cândido: Jornal da Biblioteca Pública do Paraná**, n. 07, p. 17-19, 2010.

# ALIMENTAÇÃO E MIGRAÇÃO: DISCUSSÕES E REFLEXÕES TEÓRICAS

Fátima Regina Cividini<sup>288</sup>  
Paola Stefanutti<sup>289</sup>  
Valdir Gregory<sup>290</sup>

## RESUMO

Alimentação e migração são fenômenos sociais inerentes e constantes na história da humanidade e no cotidiano dos indivíduos. Neste trabalho objetiva-se discutir as relações destes dois elementos abordando conceitos de sociedade, cultura e identidade. O procedimento metodológico adotado neste trabalho é revisão bibliográfica e suas análises. Compreende-se que as práticas, hábitos e/ou comportamentos alimentares envolvem além do ato de nutrir-se, todo o contexto sociocultural à mesa: o que, quando, onde, porque, a sequência dos pratos servidos, o tempo, o modo de preparo, quem prepara, os acompanhamentos e os comensais. Compreende-se também que as migrações podem ocorrer principalmente por questões econômicas, porém há outros motivos como estudos, guerra, qualidade de vida, sendo que cada um em sua particularidade e em suas relações sociais interpretam e se adaptam de maneiras distintas a nova realidade, pois entende-se que a migração vai além do ato de deslocar-se. Discutir alimentação e migração não se trata apenas de analisar um alimento em si, mas as relações simbólicas e de poder que envolvem as escolhas alimentares, seja por resistência identitária, seja como forma de adaptação à nova realidade, podendo a alimentação ser peça fundamental de identificação dos migrantes relativo as suas origens e à disposição na negociação com a nova cultura. Comidas velhas e comidas novas se entrelaçam em um universo particular de territórios velhos e territórios novos, onde o cotidiano se torna exceção e a exceção se torna cotidiana. Espera-se com este texto fomentar maiores discussões sobre o fenômeno social da alimentação e da migração, assim como embasar teoricamente futuros trabalhos de pesquisa de campo.

**Palavras-chave:** comida, deslocamento, identidade.

## Introdução

---

<sup>288</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Sociedade, Cultura e Fronteiras – UNIOESTE.  
Email: cividinifatima@hotmail.com

<sup>289</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Sociedade, Cultura e Fronteiras – UNIOESTE.  
Email: p\_stefanutti@hotmail.com

<sup>290</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação de Sociedade, Cultura e Fronteiras – UNIOESTE.  
Email: valdirmacgregory@gmail.com

Alimentação e migração são fenômenos sociais que acompanham a história da humanidade, dos relatos ancestrais até a atualidade, estes assuntos permeiam o cotidiano dos indivíduos, transbordam as dimensões de tempo e espaço e se tornam um assunto tão vanguardista quanto contemporâneo.

Os registros das primeiras migrações foram marcados pela motivação da necessidade intrínseca do ser humano por busca de alimento, entretanto, a partir do domínio da agricultura e da garantia de alimento, os nômades começaram a ocupar os espaços de forma fixa e permanente, iniciando princípios da civilização como conhecemos nos dias atuais. As grandes navegações foram outro momento na história ocidental que teve como força motivadora a comida. Entre tantos outros fluxos migratórios movidos pela comida ou não, que percorreram a história da humanidade, na atualidade registra-se a onda de fluxo migratório para a Europa dos refugiados oriundos principalmente de países do Oriente Médio.

O imigrante chega em seu país de destino trazendo sua bagagem cultural junto, o que inclui o tipo de alimento, hábitos alimentares e restrições específicas. Entre idas e vindas, partidas e chegadas, territórios e comidas em trânsito possuem outras dimensões simbólicas envoltos de memórias, identidades, saberes e sabores. Portanto, este trabalho objetiva-se discutir as relações destes dois elementos abordando conceitos de sociedade, cultura e identidade. O procedimento metodológico adotado neste trabalho é revisão bibliográfica e suas análises.

Compreende-se que as práticas, hábitos e/ou comportamentos alimentares envolvem além do ato de nutrir-se, todo o contexto sociocultural à mesa: o que, quando, onde, porque, a sequência dos pratos servidos, o tempo, o modo de preparo, quem prepara, os acompanhamentos e os comensais.

A formação atual do sistema político-econômico faz com que as migrações ocorram principalmente por necessidades de emprego e econômicas, porém há outros motivos como estudos, guerra, qualidade de vida, sendo que cada um em sua particularidade e em suas relações sociais interpretam e se adaptam de maneiras distintas a nova realidade, pois entende-se que a migração vai além do ato de deslocar-se.

Neste contexto discutir alimentação e migração não se trata apenas de analisar um alimento em si, mas as relações simbólicas e de poder que envolvem as escolhas alimentares, seja por resistência identitária, seja como forma de adaptação

à nova realidade, podendo a alimentação ser peça fundamental de identificação dos migrantes relativo as suas origens e a disposição na negociação com a nova cultura. Segue-se com discussões sobre essas relações entre o novo e o velho território, entre a nova e velha comida.

## **Reflexões sobre migração**

Desde os primórdios da humanidade, o homem é um ser migrante, seja por procura de alimentos ou para fugir de climas extremos, sempre buscando a sua sobrevivência. Com a agricultura e a formação das primeiras civilizações, entretanto, as características e as carências da migração humana se transformaram, transcendendo as necessidades básicas, tornando-se social, cultural e econômica. Regina Weber (2006, p.250) diz que “[...] seja qual for o período histórico que estivermos enfocando, sempre constataremos habitantes de um lugar movendo-se para outro, em levadas ou por meio de redes de parentesco”, ou seja, as migrações estarão sempre presentes no cotidiano das sociedades ou Estados.

De acordo com os estudos de Durkheim (*apud* GIDDENS, 2005), a sociedade não é apenas um agregado de indivíduos, mas antes um ser, cuja a existência é anterior a aqueles que compõem hoje, e que lhes sobreviverá; que os influencia mais do que eles a influenciam e que tem vida, consciência própria, interesses e destino.

Já para Arriaga-Rodriguez (2014), a sociedade é representada segundo as diferentes culturas, tradições e práticas sociais que ali ocorrem, sendo ocupada e transformada pelas comunidades humanas. Giddens (2005) resgatando os estudos de Marx sobre sociedade, caracteriza todas as formas de sociedade por uma soma de forças produtivas, por uma relação historicamente criada dos indivíduos entre si com a natureza, que cada geração herda da sua antecessora.

As pesquisas de Gonçalves (2002) compreendem que cada sociedade é um modo próprio de estar junto e Max Weber (*apud* GIDDENS, 2005) analisa a sociedade como interações múltiplas dos indivíduos num determinado meio, e assume assim uma identidade própria e reificada, como se de uma unidade ativa com uma consciência própria se tratasse.

Neste contexto estão os processos migratórios, que como descreve Baeninger (2016), são parte de um mesmo processo social, sendo um fenômeno

que comporta transformações na esfera social, na dimensão econômica e cultural no local de chegada e partida. Sayad (1991), expõe e analisa que o imigrante só existe na sociedade que assim o denomina a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa em seu território, ou seja, o imigrante somente torna-se “imigrante” nesse dia para a sociedade que assim o designa.

Atualmente Lussi (2015) aponta que as migrações internacionais correspondem mais de 3% da humanidade, segundo os dados extraídos da Organização Internacional para as Migrações e os motivos que levam ao processo migratório são variados. Na sociedade moderna com o advento do capitalismo e a divisão social do trabalho, o homem busca no processo migratório principalmente melhores oportunidades de trabalho e renda no novo destino, conforme os estudos de Gregory (2002, p.9):

A utopia que move as pessoas a abandonar suas referências mais próximas, familiares, culturais, de propriedade e mesmo nacionais, é um ato pleno de desejo de um lado, e de repulsa de outro. O imigrante vive essa utopia e traz em si esta tensão, essa ruptura, que se expressa pelas mais diferentes formas e o impulsiona em direção ao desconhecido, ao mesmo tempo em que vislumbra no horizonte a possibilidade da construção do novo em que seu imaginário será sempre melhor do que a realidade vivida naquele presente histórico.

Podemos encontrar em Sayad (1991) o imigrante como um sujeito passageiro, de permanência instável, provisório, não possuindo o mesmo *status* de membro da sociedade onde o imigrante está inserido, negando ao imigrante todo o direito a uma presença reconhecida como permanente, apenas tolerada e consente em tratá-lo, ao menos enquanto encontra nisso algum interesse, como se esse provisório pudesse ser definitivo ou pudesse se prolongar de maneira indeterminada.

Com reflexões semelhantes, Calvino (1994), acrescenta que o olhar humano pode ser diferenciado de acordo com a construção de seu pensamento durante toda a vida: podendo propagar preconceitos ou cair na condição de rebaixar o outro ser humano a condição de objeto. A sociedade que o acolhe, dependendo de como foram construídos os pensamentos, pode ter um olhar negativo sobre o imigrante, como uma ameaça, um sujeito intruso e que não merece o mesmo *status* do sujeito nativo daquela sociedade.

O imigrante pode ter como objetivo a oportunidade de trabalho. Giddens (2005) faz apontamentos a respeito da relação dos processos de mobilidade

humana e a divisão do trabalho dissertada nas obras de Karl Marx. A relação entre o imigrante, o trabalho e o seu “papel” na sociedade pode ser compreendida por Sayad (1991) no sentido de que um imigrante só tem razão de ser no modo do provisório e com a condição que ele se conforme ao que se espera dele. Ele só está no país estrangeiro e só tem sua razão de ser pelo trabalho e no trabalho e porque se precisa dele, enquanto se precisa dele, para aquilo que se precisa dele, e lá onde se precisa dele.

No Brasil, o processo de imigração iniciou com os portugueses que chegaram em torno de 1500. Baeninger (2016) aponta que a história da formação do povo brasileiro é marcado por várias ondas migratórias, inseridos em diferentes momentos da economia e segundo o IBGE (2000, p.13) “[...] o Brasil foi capaz de absorver inúmeras nacionalidades e culturas ao longo de sua história”. E desde então, portugueses, italianos, alemães, judeus, japoneses entre várias nacionalidades escolheram o Brasil como destino.

Por causa disto, o Brasil costuma ser considerado um país multiétnico. Sobre o fenômeno da imigração no Brasil Baeninger (2016, p.15) analisa que “O cenário da globalização encurta distâncias, redefine localizações e cria blocos econômicos, assim o país assiste a entrada de coreanos, asiáticos, latino-americanos [...]”, imigrantes que não viam o Brasil como um destino anteriormente.

O imigrante, ao chegar no seu local de destino, percebe que a nova sociedade contém características sociais, culturais e hábitos de vida diferentes dos seus. Wanda Horta (1979, p.28) nos explica que “O ser humano é parte integrante do universo dinâmico, e como tal sujeito a todas as leis que o regem, no tempo e no espaço”, ou seja, o homem influencia e é influenciado de forma constante o meio que o cerca e a sociedade onde está inserido. Nesta transição de ir e vir, partir e chegar, a ação do reforçar de identidades se torna é habitual, o distanciamento é necessário.

Segundo Oliveira (2006) a identidade étnica agrupa, agrega, unifica, malgrado a diferença dos ecossistemas e, com eles, a presença de alguma variação cultural interna à etnia. Já Woodward (2000, p.14, grifo da autora) diz que: “A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades”.

Regina Weber (2006, p.238) analisa que ao dizer que a identidade étnica é construída, é uma outra forma de dizer que ela é resultado de processo histórico,

definição que se contrapõe à ideia de primordial. Assim a identidade está ligada a questão cultural. Ainda segundo a autora: “Os grupos sociais, assim como os indivíduos, têm direito de formular suas próprias identidades nos termos que lhes parecerem oportunos”.

A cultura é uma forma de controle de comportamento, pois estabelece o comportamento em determinada sociedade, ela cria e recria comportamentos. Cultura é o que produz sentido simbólico a uma civilização ou indivíduo, a partir de uma manifestação, conforme exemplifica Geertz (1989, p.68):

Os atos culturais, a construção, apreensão e utilização de formas simbólicas, são acontecimentos sociais como quaisquer outros; são tão públicos como o casamento e tão observáveis como a agricultura. (...) os padrões culturais possuem o traço genérico primordial, representando fontes extrínsecas de informações

A cultura é resposta as necessidades humanas. A transmissão da cultura faz com que o homem não volte ao ponto de partida precedente. A produção humana, seja ela qual for, é um processo social, pois o homem é dependente de si mesmo e de outros a sua volta, e todas as transformações são feitas coletivamente. Com esta construção da coletividade, surgem as relações de trabalho entre as tribos humanas, que compõem a base econômica da sociedade. É a base econômica que define os vários aspectos que existem em uma sociedade, e a transforma (CIVIDINI; GOMES, 2017, no prelo). A transmissão da cultura faz com que o homem não volte ao ponto de partida precedente. E segue-se com um dos fenômenos que podem ser analisados no contexto migratório que é a alimentação, envolto de questões culturais e de identidades.

### **Discussões sobre alimentação no contexto migratório**

Hábitos, comportamentos e práticas alimentares são fenômenos sociais, pois, os mesmos são construídos a partir da coesão e moral social, assim são concebidos socialmente como nos relembra Durkheim. Estas ideias também vão de encontro com Geertz, que sugere a cultura como um mecanismo de controle, do qual o indivíduo carece e depende. Ainda concorda-se com Max Weber, que diz que o homem é um ser amarrado a teias de significados tecidas por ele mesmo, Geertz



assume a cultura como sendo essas teias e suas análises, não como uma ciência experimental, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.4).

Assim, a cultura não é a coisa em si, mas é o significado empregado nesta coisa. A cultura não são os artefatos, mas seus significados e suas representações. A cultura não é o efeito, mas a causa. A cultura não é a comida em si, mas suas representações simbólicas.

Os comensais comem cultura, pois comer não é um ato neutro, assim como a comida também não o é, uma vez que a escolha dos comensais vem carregada de significados e de simbologias culturais. Então cabe dizer que a comida é culturalizada, afinal comemos comida, comemos cultura, comemos momentos, comemos pessoas, comemos memórias e comemos territórios (STEFANUTTI, 2015).

Problematizando e consentindo com os antropólogos espanhóis da área da alimentação Jesús Contreras e Mabel Gracia, afirma-se que as cozinhas refletem as sociedades: “Cada grupo social possui um quadro de referências que guia a escolha de seus alimentos. Algumas dessas referências são compartilhadas com outros grupos, outras são exclusivas” (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p.139). Porém, essa afirmação não significa que os comportamentos alimentares se mantiveram estáticos e não sofreram alterações em suas sociedades e seus respectivos territórios. E para quem vive o trânsito, a experiência migratória, as funções que a comida reveste são múltiplas, complexas e polivalentes e se colocam ao interno de uma dimensão simbólica e emotiva constantemente debatida entre passado e presente, tradição e mudança, aflição e expectativa de futuro.

Para Ferreira (1999, p.29) a análise do migrante e sua relação com o alimento exige “[...] o estudo de uma multiplicidade de fatores que envolvem a relação do indivíduo com a cultura e com a realidade social”.

Como destaca o antropólogo italiano Ernesto di Renzo, a variedade dos alimentos que se decide comer ou de não comer, em um contexto diásporo pode servir para despertar recordações de experiências precedentes de quem se sente nostalgia, ou para distanciar-se do que se percebe como superado e necessita de mudança ou ainda para evidenciar em um sentido promocional a própria mudança de *status* existencial (RENZO, 2015).

Já ROCHA *et al* (2013) evidenciam a alimentação em sua dimensão simbólica, como um item essencial de identificação dos migrantes com sua cultura de origem e, ao mesmo tempo, da negociação com a cultura inserida. Nestas abordagens a comida pode ser o elo de ligação e/ou a fronteira entre o novo e o velho. Seja por resistência identitária, seja como forma de adaptação à nova realidade, podendo a alimentação ser peça fundamental de identificação dos migrantes relativo as suas origens e a disposição na negociação com a nova cultura.

O alimento, para o imigrante pode ter um caráter social, pois os imigrantes, muitas vezes, necessitam dividir a moradia com outros conterrâneos que não sejam necessariamente seus familiares. Essa coabitação em um cômodo comum impõe, entre outras, despesas relativas à alimentação. Assim, a alimentação surge como um elemento social e de solidariedade e de união.

O preparo do alimento pode estar relacionado com as formas de poder, pois segundo os estudos de Sayad (1991) não são apenas as refeições preparadas em comum, muitas vezes pela mesma pessoa, geralmente a que tem habilidades culinárias mais treinadas e/ou a que tenha maior disponibilidade de tempo para o preparo.

No livro *Cozinha dos Imigrantes: Memórias & Receitas*, as autoras destacam que a memória culinária, como elas denominam, é uma das mais persistentes, como pode ser comprovado através da importância nos relatos de imigrantes sobre a lembrança dos pratos feitos pelos antepassados. Ainda afirmam que estes imigrantes são obrigados a adaptar-se as novas relações sociais, costumes e novos hábitos alimentares. As autoras reiteram que o desejo de conservar a tradição aflora da necessidade de manter uma identidade em terra estrangeira, que se torna mais autêntica do que no país de origem (HECK; BELLUZZO, 1998).

No embate entre o eu e o Outro as identidades são reforçadas como forma de distanciamento, e com a formação dos Estados Nacionais, os elos do que se come em determinado território foi intensificado com a institucionalização dos pratos típicos, Eu como arroz e feijão enquanto o Outro come chipa, o Eu brasileiro *versus* o Outro paraguaio. A comida se torna o próprio sujeito, não por ela em si, mas pelo significado remetido a ela.

A comida segundo Renzo (2015) não implica compromissos com outros ou com outra cultura, pois o sujeito não necessita falar italiano para apreciar o

spaguetti ou o árabe para degustar um cuscuz. A cozinha não exige uma adesão a cultura de quem cozinha, enquanto ao contrário ler um livro ou assistir um filme em outra língua. A comida agrega, mas também separa. É união simbólica e um reforçar de fronteiras em um mesmo prato.

### **Considerações finais**

Independentemente de quais motivações levaram o imigrante a se deslocar, a chegada deste na sociedade de destino causa estranhamentos e choques culturais. Para quem o acolhe, o imigrante só surge quando ele cruza as fronteiras que limitam o espaço desta sociedade. O imigrante se vê em uma nova sociedade, com culturas, identidade e hábitos alimentares diferentes dos seus.

Nem sempre o imigrante é visto com bons olhos – olhar este em construção constante – pela sociedade que o acolhe, podendo este ser evidenciado como algo negativo, fomentando e reproduzindo preconceitos já existentes com um determinado povo.

O Brasil é formado por várias ondas migratórias, e atualmente está no cenário mundial das migrações internacionais. No Brasil, os milhares de imigrantes trouxeram em suas bagagens – além dos pertences pessoais – sua cultura e seus hábitos alimentares, apresentando para a sociedade que os acolheram novas experiências, novos sabores e a abertura para conhecer novas culturas.

Na tentativa de preservação de sua cultura, o imigrante procura outros que sejam seus conterrâneos, podendo-se dizer assim que, através do compartilhamento dos costumes entre uma parcela da população, cria-se uma sociedade dentro de outra, esta última que já está em vigor, delimitada e organizada pelo Estado.

Pode-se verificar que a alimentação, no contexto migratório, deve ser apreciada e estudada em suas dimensões simbólicas e de poder que envolvem as escolhas alimentares, seja no reforço da identidade alimentar de origem como forma de resistência, seja como abertura à nova realidade alimentar como forma de adaptação, motivada pela curiosidade ou necessidade. Assim, a comida além dos aspectos nutricionais e sensoriais, é cultura, é identidade, é construída socialmente e é reforçada e/ou negociada dependendo do contexto em que é consumida.

A comida, para o imigrante, pode ser uma reafirmação de sua cultura e identidade – enquanto grupo ou individual – quando ele procura mercados que vendem produtos de sua região original ou cria espaços para compartilhamento da sua alimentação com a sociedade que o acolheu. A criação da identidade de um povo imigrante dentro da sociedade de acolhida pode ser uma forma de resistência, de marcar o poder simbólico de manutenção dos aspectos que caracterizam um povo ou nação.

Comidas velhas e comidas novas se entrelaçam em um universo particular de territórios velhos e territórios novos, onde o cotidiano se torna exceção e a exceção se torna cotidiana. As discussões sobre identidade, cultura e memória no âmbito alimentar tomam outras proporções quando se tem como pano de fundo a migração. Em trânsito, as relações neste contexto sociocultural entram em confronto, em negociações, entre novos e velhos sabores e saberes.

Espera-se com este texto fomentar maiores discussões sobre os fenômenos sociais da alimentação e da migração, assim como embasar teoricamente futuros trabalhos de pesquisa de campo.

## **Referências bibliográficas**

ARRIAGA-RODRIGUEZ, Juan Carlos. La concepción de las fronteras y los límites territoriales em el pensamiento geográfico de Jean Gottmann. *In*: CARDIN, Eric Gustavo; COLOGNESE, Silvio Antônio. **As ciências sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Cascavel: JB, 2014

BAENINGER, Rosana. Migração Transnacional: elementos teóricos para o debate. *In*: BAENINGER, Rosana et al. (orgs) **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco, 2016.

CALVINO, Ítalo. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CIVIDINI, Fátima Regina; GOMES, Marcelo. A construção do conhecimento sob a ótica da interdisciplinaridade e totalidade. **Rev Ciências Sociais Aplicadas**. Cascavel, v. 17, n.33, jul-dez. 2017. No prelo.

CONTRERAS, Jesús; GRACIA, Mabel. **Alimentação, sociedade e cultura**. Tradução: Mayra Fonseca e Barba Atie Guidalli. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

FERREIRA, Ademir Pacelli. **O migrante na rede do outro**. Rio de Janeiro: Te Corá, 1999.

- GEERTZ, Glifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e Moderna Teoria Social**. Barcarena: Editorial Presença, 2005.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECENIA, Ana Esther; Sader, Emir. **La Guerra Infinita: hegemonia y terror mundial**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.
- GREGORY, Valdir. **Os Eurobrasileiros e o Espaço Colonial: migrações no oeste do Paraná (1940-70)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.
- HECK, Marina; BELLUZZO, Rosa. **Cozinha dos Imigrantes: Memórias & Receitas**. São Paulo: Editora DBA, 1998.
- HORTA, Wanda de Aguiar. **Processo de Enfermagem**. São Paulo: EPU, 1979.
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Brasil: 500 anos de descobrimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- LUSI, Carmen. Teorias da mobilidade humana. In: DURAND, Jorge; LUSI, Carmen. **Metodologia e teorias no estudos das migrações**. Jundiaí: Paco, 2015.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: UNESP, 2006.
- RENZO, Ernesto di. Immigrazione e interculturalità alimentare: alcune esperienze scolastiche, in: **IV Rapporto Immigrazione Caritas e Migrantes**. Migranti, attori di sviluppo, 2015. Todi (Perugia): TAU EDITRICE.
- ROCHA, Carla Pires Vieira da; RIAL, Carmen Silvia; HELLEBRANDT, Luceni. Alimentação, globalização e interculturalidade a partir do contexto migratório. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, 2013, v.14, n.105, p.187-199, ago/dez 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8951.2013v14n105p187>>. Acesso em: 04 set. 2017.
- SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1991.
- STEFANUTTI, Paola. **Do couvert ao café: pescadores, memórias e comidas**. Foz do Iguaçu, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. 174 p. Dissertação, mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2015.
- WEBER, Regina. Imigração e identidade étnica: temáticas historiográficas e conceituações. **Dimensões**. Vitória, v. 18, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/2446/1942>> Acesso em: 20 set. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## **A REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS FEMININAS NA TRILOGIA ÓPERA DOS MORTOS, LUCAS PROCÓPIO E UM CAVALHEIRO DE ANTIGAMENTE**

Ivonete Dias<sup>291</sup>  
Marcos Hidemi de Lima<sup>292</sup>

**Palavras-chave:** Espaço da mulher; Personagens femininas; Ordem patriarcal

Este estudo visa a analisar, no mundo patriarcal, as personagens Isaltina, Rosalina, Genuína, Quiquina, Joana, Adélia, Jerônimo, Lucas Procópio, Pedro Chaves e João Capistrano Honório Cota, presentes na trilogia *Ópera dos mortos* (1967), *Lucas Procópio* (1985) e *Um cavaleiro de antigamente* (1992). Dentro da perspectiva da ordem patriarcal, as figuras femininas aqui estudadas são retratadas, de acordo com duas terminologias de Sant'Anna (1984) "mulheres esposáveis", termo utilizado para descrever as mulheres brancas, burguesas, educadas para constituírem família e responsáveis por manter o status social do homem e, "mulheres comíveis", mulheres negras ou mestiças, que, além do serviço doméstico, deveriam satisfazer sexualmente seus senhores, pois o prazer sexual era cabível somente fora de casa. Além disso, segundo Reis (1987), o espaço social ocupado por homens e mulheres era dividido entre *núcleo*, espaço ocupado pelo homem, como o patriarca onipotente e, *nebulosa*, espaço ocupado por mulheres, negros e demais integrantes da casa-grande. Do mesmo modo, às mulheres cabia o espaço da casa, enquanto o homem poderia transitar livremente por todos os espaços públicos. Entretanto, nas obras estudadas, em alguns momentos, é possível observar uma inversão nos espaços ocupados, sendo que alguns homens se fecham em suas casas, ou seja, ocupam o espaço pertinente à mulher, enquanto a mulher ganha a rua, espaço pertencente ao homem. Outrossim, algumas mulheres brancas agem contra a ordem patriarcal, sofrendo punições, que serviam de exemplo às leitoras da época, uma vez que a leitura era utilizada como uma forma de educação. Além dos estudiosos mencionados, o arcabouço teórico desta pesquisa se vale também de Brandão (1993), Castello Branco e Brandão (1989), Freyre (1933) e Rocha-Coutinho (1994).

### **O autor**

Waldomiro Freitas Autran Dourado nasceu em Patos, Minas Gerais, em 18 de janeiro de 1926. Devido à profissão do pai, juiz, morou em várias cidades.

<sup>291</sup> Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, CEP: 85503-390, nete.dias@gmail.com.

<sup>292</sup> Professor Orientador Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, CEP: 86057-970, Londrina, Paraná, marcoshidemideliama@gmail.com

Em 1940 mudou-se para Belo Horizonte, onde começou a cursar a Faculdade de Direito, período em que também trabalhou como jornalista e taquígrafo na Assembleia Legislativa. Durante este período de estudo, fez parte de um grupo literário que editou a revista *Edifício*. Em 1949 bacharelou-se em Direito. O trabalho que deu início a sua carreira literária foi *Teia*, publicado em 1947. Após este livro, muitos outros foram escritos, recebendo premiações por algumas de suas obras.

## **As obras**

A trilogia de Autran Dourado, composta pelos romances *Ópera dos Mortos* (1967), *Lucas Procópio* (1984) e *Um Cavaleiro de Antigamente* (1992) narra a história da família mineira Honório Cota. A ordem de leitura da trilogia é diferente da sequência de escrita dos livros. Para leitura, é interessante adotar a seguinte ordem: *Lucas Procópio*, que conta a história da primeira geração da família, a posse da terra recebida como herança e a falta de dinheiro que faz com que Isaltina se case com o terrível Lucas Procópio.

A segunda obra, *Um Cavaleiro de Antigamente*, narra a história da segunda geração da família, João Capistrano Honório Cota, filho de Isaltina e Lucas Procópio. Esta personagem lutará para salvar a honra e o nome da família, em especial, da mãe.

O terceiro e último livro, *Ópera dos Mortos*, narra a história da última geração da família, a decadência dessa família mineira a partir da personagem Rosalina, filha de João Capistrano Honório Cota e neta de Lucas Procópio e Isaltina.

## **Isaltina**

Isaltina de Almeida Sales é retratada em *Lucas Procópio* e *Um Cavaleiro de Antigamente*. Devido a uma crise financeira causada por má administração do seu pai, Cristino de Almeida Sales, o Barão das Datas, Isaltina é forçada a casar com um forasteiro que aparece na cidade em busca de um bom casamento. Trata-se de Lucas Procópio, um [...] forasteiro. Rico, coronel da Guarda Nacional, vindo do Sul de Minas, onde possuía fazenda de café. [...] queria se casar numa família de nome, se possível de casta. (DOURADO, 2002, p. 118)

Esta personagem é uma “mulher esposável”, terminologia empregada por Afonso Romano Sant’Anna em *Canibalismo Amoroso* (1984) para descrever mulheres brancas, burguesas, educadas para constituir família. Pode-se observar que Isaltina pertencia a essa “classe” de mulheres, pois ela “teve a melhor educação que se podia dar a uma moça que ia frequentar o paço imperial e os melhores salões do Rio de Janeiro.” (DOURADO, 2002, p.103).

Isaltina, embora vivesse numa sociedade patriarcal na qual parecia não passar de “uma boneca que faz fluir o som da voz do ventríloquo” (CASTELLO BRANCO; BRANDÃO, Apud. LIMA, 2012, p. 32), teve alguns pensamentos que não correspondiam aos pensamentos das mulheres de sua época quando observou o seu pretendente, no primeiro momento:

O cavaleiro não era dali, senão ela o teria reconhecido. Um desconforto, uma náusea só de pensar aquele homem cortejando-a. Muito mais velho do que ela, não se enxergava? Uma tristeza a gente estar sujeita a essas coisas. A posição da mulher, sempre pior que a do homem. Ficam feito galo, arrastam as asas, as galinhas mansas, bobas. [...] Que descômodo ser galinha, suportar o peso do macho. Se via como uma galinha, aguentando nas costas as unhas e o peso do galo, como toda fêmea. Só de pensar nisso tinha nojo, medo. Que destino triste ser mulher! suspirava. (DOURADO, 2002, p. 117)

Todavia, sua opinião não teve validade, e Isaltina foi forçada ao casamento, pois às mulheres da época cabia somente aceitar as ordens do pai e depois as do marido. A opressão sobre esta personagem revelou-se tão grande que, quando o pai percebeu que ela não estava aceitando sua ordem de casar com Lucas Procópio, apontou uma arma para filha:

Ela voltou para sala, deu de cara com o pai. O cabelo desgranhado, o olhar frio e duro, nunca o vira tão transtornado. Quando os olhos dela baixaram, viu na mão do pai um revólver. Isaltina hesitou, não sabia qual a melhor decisão. (DOURADO, 2002, p.123)

Isaltina casou, não por vontade própria, mas devido a sua obrigação como filha, de não se tornar um estorvo na família, mas sim com o objetivo de poder auxiliar para que ela saísse da falência. Em sua lua de mel, além do medo do desconhecido, surge também uma triste descoberta: ela percebe que o homem com quem se casou era muito diferente dos homens dos romances lidos:



Quando ergueu os olhos para o espelho: um homem nu. Avançava para ela, vinha vagaroso, os braços balouçantes e abertos dum antropeide, de tão peludo. Ao ver aquela figura de primata pronta a cair sobre a presa, deu um grito de horror. O homem saltou em cima dela, lhe tapou a boca. (DOURADO, 2002, p. 126)

Sua lua de mel tornou-se um pesadelo, e Isaltina, “No escuro, era um bicho trevoso, enrolado sobre si mesmo. Na posição fetal, se protegia de braços, de forças invisíveis e destruidoras.” (DOURADO, 2002, p. 126)

Após este episódio, Isaltina e Lucas Procópio viveram alguns anos felizes, até o nascimento da primeira filha, o que não agradou Lucas Procópio que esperava um filho homem: “O rebento se chamaria João Capistrano, um nome másculo, sonoro.” (DOURADO, 2002, p. 137). Houve o distanciamento e a antipatia causados pelo patriarcalismo excessivo: “Se tivesse sido homem o rebento, é capaz de que as coisas teriam vindo a ser outras.” (DOURADO, 2002, p. 138).

Devido ao distanciamento gerado após o nascimento da filha, Isaltina se envolve com o padre Agostinho. Este envolvimento só é possível, pois às mulheres da época também cabia uma vida religiosa ativa, sendo que os padres tinham certa liberdade para entrar e sair das casas, bem como as mulheres tinham livre circulação na igreja. A junção de dois seres frágeis, ela jovem, sonhando um amor idealizado, e ele, encantado com a sensibilidade e beleza de Isaltina, causaram a suspeita de um caso extraconjugal, que fez com que Lucas Procópio surrasse o padre Agostinho, que acabou fugindo sem se despedir de Isaltina.

Em *Um Cavalheiro de Antigamente*, João Capistrano recebe uma carta que relata o envolvimento de sua mãe com o padre Agostinho. Esta carta será a responsável pela luta interna que João Capistrano terá para provar que sua mãe é um “ANJO DE BONDADE E PUREZA” (DOURADO, 2001, p. 244, grifos do autor).

## **Rosalina**

Rosalina pertence à terceira geração da família Honório Cota, retratada na obra *Ópera dos Mortos*, na qual é possível observar a importância dada ao sobrado em relação a personagem: “Se quiser, o senhor pode ver Rosalina, acompanhar seus mínimos gestos, como ela acompanhava os passeantes, não com aqueles

olhos embaciados, aquela neutralidade morna. Mas veja antes a casa, deixa Rosalina pra depois, tem tempo.” (DOURADO, 1972, p. 3)

Tal como sua avó Isaltina, Rosalina era uma “mulher esposável”, fora educada para o casamento e filhos. Filha única de Genuína e João Capistrano Honório Cota, nasceu após muitas gestações sem sucesso: “E os filhos não vinham e não vinham. Nasciam temporãos e mortos ou não iam além de meio ano.” (DOURADO, 1972, p. 17)

Quando finalmente Rosalina nasceu, a alegria voltou ao sobrado e “Nem de longe dona Genu e o coronel Honório se permitiam pensar que podia ser um menino-homem, varão, para continuar aquela linhagem, que era o que ele mais queria.” (DOURADO, 1972, p. 18). Porém este período de alegrias foi pequeno, porque o coronel se envolveu em política e, assim como o pai, Lucas Procópio, foi traído pelo partido que representava. Por conseguinte, sua atitude foi se isolar, e com ele houve o isolamento da família toda.

O tempo passou e, por ficarem enclausurados da sociedade, Rosalina acabou não casando. Após a morte dos pais, ela tem alguns pensamentos que são um reflexo do que a sociedade patriarcal impõe sobre a mulher em relação ao matrimônio, já que “O casamento, ao contrário, enobrecia a mulher e abria-se como a única possibilidade de ascensão social, em um tempo em que não eram permitidas às mulheres atividades que possibilitassem sua promoção por esforço próprio.” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 83) e, para a mulher, seria vergonhoso não ter arranjado um marido.

Rosalina repensava momentos vividos e parecia arrependida por não ter casado com Emanuel, filho de Quincas Ciríaco, amigo de infância de seu pai. No seguinte fragmento, logo após a morte de seu pai, Rosalina pensava: “Engraçado eu casar. Por que engraçado? eu bem que podia casar. Emanuel bem que quis. Não agora, antes, quando nada ainda tinha acontecido. Papai fazia planos pra mim. Depois me esqueceu, se entregou àquela maluqueira.” (DOURADO, 1972, p. 30). Noutro trecho, ela se reafirma como não sendo uma enjeitada quando lembra de sua primeira comunhão: “Uma noivinha, parece mesmo uma noivinha. Emanuel bem que quis, ela não era uma enjeitada.” (DOURADO, 1972, p.32)

Em consequência ao seu isolamento, Rosalina se torna frágil. Acaba tendo um relacionamento amoroso com Juca Passarinho, um andarilho que empregara, já que este representa “o falador que vem de fora, que pertence a outro grupo social,

que não é da família, oriundo do profano” (REIS, 1987, p. 112). Tal relação entre os dois faz que Rosalina se degrade e acabe enlouquecendo, já que para as mulheres da época, não era permitido um relacionamento fora do casamento, ainda mais com alguém de classe social inferior a sua.

### **Genuína ou D. Genu**

Retratada em *Um Cavaleiro de Antigamente* como Genuína e em *Ópera dos Mortos* como D. Genu, aparece poucas vezes nas obras. Tal quais as outras personagens brancas da trilogia, Genuína é uma “mulher esposável”, porém, muito mais do que elas, Genuína é o exemplo que uma mulher branca, burguesa, educada para o casamento deve seguir: “Ela não é só uma moça muito bonita e educada, disse Isaltina, mas de uma família distinta.” (DOURADO, 2001, p. 39)

Genuína sabia seu lugar e sua condição de inferioridade na sociedade patriarcal que vivia, pois recebera uma educação que a inseriu como ser responsável pelos outros:

Uma vez que as mulheres devem atender às necessidades dos outros, ser responsáveis pelo bem-estar de sua família, pela felicidade e sucesso de seus filhos, elas foram ensinadas a ser sensíveis a insinuações não-verbais, tanto quanto a pistas verbais. Enfim, tudo na mulher sempre foi elaborado em torno da expectativa de que um dia seria mãe e dona-de-casa. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 59)

Do mesmo modo que recebeu esta educação voltada para o matrimônio, Genuína a transmitiu à sua filha:

Mamãe tinha dessas coisas. Queria que ela fosse prendada, pensava que ela ia se casar. O piano – nunca mais tocou piano desde que sua mãe morreu, desde que tudo aquilo começou a acontecer – as lições de piano com dona Olímpia, as flores de pano.” (DOURADO, 1972, p. 29-30).

Este ciclo, que se constrói através da repetição discursiva, é o que mantém a sociedade patriarcal até os dias atuais.

### **Quiquina**

Quiquina é retratada na obra *Ópera dos Mortos*, como uma ex-escrava muda que, mesmo sendo negra, estava muito próxima ao núcleo. Isso porque entrou para a família antes da Rosalina nascer, quando Genuína ainda tentava em vão gerar um filho:

E lá ia o preto Damião, seguido da menina Quiquina, levar para o cemitério, sem nenhum outro acompanhamento, a miuçalha perdida, os frutos pecos do ventre de dona Genu. Que graça podia achar Quiquina naqueles enterros de anjinhos mal nascidos? (DOURADO, 1972, p. 18).

Quiquina e Rosalina viveram sozinhas no sobrado após a morte dos pais de Rosalina. Faziam flores de papel e tecido que eram vendidas na cidade:

Quiquina cuidava da venda das flores. Quem contratava, marcava os preços. Sabia fazer preços. Pra igreja era mais barato, nada de graça porém. Quem é que ia deixar de pagar a pobre da Quiquina. [...]Ela não se envolvia, deixava tudo por conta de Quiquina. Onde é que Quiquina arranjava tanta freguesia? (DOURADO, 1972, p. 31)

Os negócios pertenciam ao homem, então pode-se dizer que Quiquina, mesmo sendo negra, ocupou o lugar do homem da sociedade da época, pois cabia a ela o controle das vendas de flores de Rosalina, bem como todos os cuidados para com o sobrado.

## **Joana**

Joana é retratada nas obras *Lucas Procópio* e *Um Cavalheiro de Antigamente*. A escrava pertencia à Isaltina. Ela “ganhou-a quando nasceu, levou-a consigo para Duas Pontes, onde a preta morreu velhinha. Joana foi uma segunda mãe para mim, dizia Isaltina. Praticamente ela é que me criou, mamãe morreu muito moça.” (DOURADO, 2002, p.104).

De acordo com as observações de Gilberto Freyre:

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias europeias. (2013, p. 435)

Joana, aceitava sua condição de escrava e não sonhava com a alforria, mesmo porque quando isso se tornou possível ela já não era tão jovem:

Joana, estou aqui dizendo para o coronel que vou alforriar você. Pra quê, Nhanhá? Na minha idade, o que eu vou fazer com alforria. Teria de sair por aí catando emprego e passando pior do que passo aqui. Alforria, só se for pra eu ficar trabalhando aqui com Nhanhá. Pois eu vou lhe alforriar, disse Isaltina. Vai continuar na mesma, Nhanhá, vou ser sempre cativa de vosmecê. (DOURADO, 2002, p.133).

Devido ao seu relacionamento com Isaltina, Joana está próxima ao núcleo. Ganha presentes e auxilia Isaltina nos momentos difíceis.

### **Adélia**

Ao contrário das outras duas escravas citadas anteriormente, a mulata Adélia é o tipo de mulher que Sant'Anna define como a mulher para ser comida, ou seja, é vista sob a perspectiva de uma mulher sexualmente desfrutável (1984, p. 22-23).

Adélia foi alforriada por Lucas Procópio e, após a decepção com a primeira filha, os dois voltaram a se aproximar. Segundo ele, Adélia “[...] não possuía nenhuma sutileza ou elaboração amorosa, mas lhe dava tudo o que pedia a sua natureza bruta de homem. Era uma mulata quente, fogosa e arteira como poucas.” (DOURADO, 2002, p. 138)

À Isaltina cabia somente a indignação e, claro, culpar a mulata pelas fugas do marido: “Entendo a muda semáfora, ele disse está bem, estive com outra, quer saber o nome? Ela então falou, foi cortante, uma navalha afiada. Eu por acaso alguma vez procurei saber o nome de algum dos seus animais?” (DOURADO, 2002, p. 140)

Devido a aproximação do patriarca, embora isso aconteça somente por causa do sexo, a mulata Adélia também conseguia estar próxima ao núcleo.

### **Personagens Masculinos**

Referente aos personagens masculinos presentes na trilogia, Jerônimo é um escravo fiel de Lucas Procópio e Pedro Chaves, seu feitor. No romance *Lucas*

*Procópio* onde estas personagens aparecem, ambos viajam juntos para que Lucas Procópio tome posse de uma fazenda herdada por ele, a Fazenda do Capão Florido, em Minas Gerais.

Pedro Chaves observava Lucas Procópio com o intuito de ter a sua vida: “Uma vez alguém me disse Pedro Chaves está querendo lhe roubar o nome, se apossar do que é.” (DOURADO, 2002, p. 52) e, mesmo com a proteção de Jerônimo, Lucas Procópio acaba morto e é “substituído” por Pedro Chaves.

Aproveitando o momento que o negro sai em busca de água, Pedro Chaves mata Lucas Procópio e assume sua identidade.

A arma apontada bem na cabeça de Lucas Procópio. Um pássaro trincou o silêncio estagnado, de cristal. A figura de Lucas Procópio contra o fundo azulado e luminoso do céu.  
Uma explosão, o corpo caiu. Está morto o coronel Lucas Procópio Honório Cota, gritou Pedro Chaves para o céu alto, tinindo de azul. (DOURADO, 2002, p. 100)

Após a morte de Lucas Procópio, Pedro Chaves “torna-se seu duplo, num trajeto inverso do escultor e sua escultura, do pintor e seu retrato, já que ela mesma se modela como objeto de arte.” (BRANDÃO, 2006, p. 77) para assumir o lugar de Lucas Procópio.

Somente quando começa a viajar sozinho, acaba se interessando por política, porém, ciente de que precisa de uma mulher para conseguir *status* para a vida política, ele se aproxima de Isaltina.

João Capistrano Honório Cota, embora seja filho do terrível Lucas Procópio, é moldado pela mãe, Isaltina, por isso, se torna sensível a literatura e a música, educado com as pessoas, um verdadeiro “cavalheiro de antigamente”.

## **CONCLUSÃO**

Pode-se observar nas três obras analisadas o discurso patriarcal que tenta forçar o encaixe da mulher a viver de acordo com os seus preceitos. Este discurso foi utilizado pela igreja, pela própria literatura, que por muito tempo foi utilizada como forma de educação e, até mesmo, pela medicina, a qual incentivava que o ócio

feminino fosse ocupado com serviços domésticos para, dessa forma, evitar pensamentos impróprios.

Do mesmo modo, é possível observar que as mulheres brancas presentes nas obras, mesmo sendo educadas para constituir família, têm uma vida e destinos diferentes. Isaltina, por ser representada em uma obra contemporânea (os fatos sucedem-se em *Lucas Procópio*, de 1985), mesmo quando tem um caso com um padre, atitude que rompe com os padrões da sociedade patriarcal da época, consegue voltar a ocupar seu lugar de “mulher esposável” no *núcleo*, talvez como uma forma do autor demonstrar a mudança que já estava ocorrendo na sociedade. Rosalina, retratada em uma obra de 1967, *Ópera dos Mortos*, por ter um relacionamento antes do casamento e com um homem de classe social inferior a sua, rompe com os padrões da sociedade patriarcal e, para servir de exemplo às leitoras da época, acaba enlouquecendo.

A partir do exposto anteriormente, é observável que o poder de decisão estava concentrado no *núcleo*, o qual era ocupado pelos homens, e às mulheres cabia somente a plateia, pois o homem era o detentor do poder: “Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres. Suas casas representam esse imenso poderio feudal.” (FREYRE, 2006, p.38).

Ademais, os homens retratados na trilogia, com exceção dos que pertencem à *nebulosa*, possuem nome e sobrenome, enquanto as mulheres possuem somente nome, ou sobrenome do pai ou do marido.

As mulheres brancas presentes nas obras eram criadas segundo os princípios propostos por Carla Bassanezi Pinsky (2012), cientes que a felicidade conjugal dependia única e exclusivamente delas, entendiam e, em sua maioria, aceitavam a sua condição de inferioridade. Poucas são às vezes em que percebe-se uma tentativa de imposição por parte das mulheres e, nestes casos, elas eram punidas para servirem de exemplo às leitoras da época.

## Referências

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

DOURADO, Autran. **Ópera dos mortos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

\_\_\_\_\_. **Lucas Procópio**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um cavalheiro de antigamente**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2013.

LIMA, Marcos Hidemi de. **Mulheres de Graciliano**. Londrina: Eduel, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 607-639.

REIS, Roberto. **A permanência do círculo**: hierarquia no romance brasileiro. Niterói: EDUFF, 1987.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **O canibalismo amoroso**: o desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

## **A REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS FEMININAS NA TRILOGIA ÓPERA DOS MORTOS, LUCAS PROCÓPIO E UM CAVALHEIRO DE ANTIGAMENTE**

Ivonete Dias<sup>293</sup>  
Marcos Hidemi de Lima<sup>294</sup>

Este estudo visa a analisar, no mundo patriarcal, as personagens Isaltina, Rosalina, Genuína, Quiquina, Joana, Adélia, Jerônimo, Lucas Procópio, Pedro Chaves e João Capistrano Honório Cota, presentes na trilogia *Ópera dos mortos* (1967), *Lucas Procópio* (1985) e *Um cavalheiro de antigamente* (1992). Dentro da perspectiva da ordem patriarcal. As figuras femininas aqui estudadas são retratadas de acordo com duas terminologias de Sant'Anna (1984): "mulheres esposáveis", termo utilizado para descrever as mulheres brancas, burguesas, educadas para constituírem família e responsáveis por manter o status social do homem; "mulheres comíveis", mulheres negras ou mestiças, que, além do serviço doméstico, deveriam satisfazer sexualmente seus senhores, pois o prazer sexual era cabível somente fora de casa. Além disso, segundo Reis (1987), o espaço social ocupado por homens e mulheres era dividido entre *núcleo*, espaço ocupado pelo homem, como o patriarca onipotente e, *nebulosa*, espaço ocupado por mulheres, negros e demais integrantes da casa-

<sup>293</sup> Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, CEP: 85503-390, nete.dias@gmail.com.

<sup>294</sup> Professor Orientador Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, CEP: 86057-970, Londrina, Paraná, marcoshidemidelim@gmail.com



grande. Do mesmo modo, às mulheres cabia o espaço da casa, enquanto o homem poderia transitar livremente por todos os espaços públicos. Entretanto, nas obras estudadas, em alguns momentos, é possível observar uma inversão nos espaços ocupados, sendo que alguns homens se fecham em suas casas, ou seja, ocupam o espaço pertinente à mulher, enquanto a mulher ganha a rua, espaço pertencente ao homem. Outrossim, algumas mulheres brancas agem contra a ordem patriarcal, sofrendo punições, que serviam de exemplo às leitoras da época, uma vez que a leitura era utilizada como uma forma de educação. Além dos estudiosos mencionados, o arcabouço teórico desta pesquisa se vale também de Brandão (1993), Castello Branco e Brandão (1989), Freyre (1933) e Rocha-Coutinho (1994).

**Palavras-chave:** Espaço da mulher; Personagens femininas; Ordem patriarcal

### **O autor**

Waldomiro Freitas Autran Dourado nasceu em Patos, Minas Gerais, em 18 de janeiro de 1926. Devido à profissão do pai, juiz, morou em várias cidades.

Em 1940 mudou-se para Belo Horizonte, onde começou a cursar a Faculdade de Direito, período em que também trabalhou como jornalista e taquígrafo na Assembleia Legislativa. Durante este período de estudo, fez parte de um grupo literário que editou a revista *Edifício*. Em 1949 bacharelou-se em Direito. O trabalho que deu início a sua carreira literária foi *Teia*, publicado em 1947. Após este livro, muitos outros foram escritos, recebendo premiações por algumas de suas obras.

### **As obras**

A trilogia de Autran Dourado, composta pelos romances *Ópera dos Mortos* (1967), *Lucas Procópio* (1984) e *Um Cavaleiro de Antigamente* (1992) narra a história da família mineira Honório Cota. A ordem de leitura da trilogia é diferente da sequência de escrita dos livros. Para leitura, é interessante adotar a seguinte ordem: *Lucas Procópio*, que conta a história da primeira geração da família, a posse da terra recebida como herança e a falta de dinheiro que faz com que Isaltina se case com o terrível Lucas Procópio.

A segunda obra, *Um Cavaleiro de Antigamente*, narra a história da segunda geração da família, João Capistrano Honório Cota, filho de Isaltina e Lucas Procópio. Esta personagem lutará para salvar a honra e o nome da família, em especial, da mãe.

O terceiro e último livro, *Ópera dos Mortos*, narra a história da última geração da família, a decadência dessa família mineira a partir da personagem Rosalina, filha de João Capistrano Honório Cota e neta de Lucas Procópio e Isaltina.

## **Isaltina**

Isaltina de Almeida Sales é retratada em *Lucas Procópio e Um Cavaleiro de Antigamente*. Devido a uma crise financeira causada por má administração do seu pai, Cristino de Almeida Sales, o Barão das Datas, Isaltina é forçada a casar com um forasteiro que aparece na cidade em busca de um bom casamento. Trata-se de Lucas Procópio, um [...] forasteiro. Rico, coronel da Guarda Nacional, vindo do Sul de Minas, onde possuía fazenda de café. [...] queria se casar numa família de nome, se possível de casta. (DOURADO, 2002, p. 118)

Esta personagem é uma “mulher esposável”, terminologia empregada por Afonso Romano Sant’Anna em *Canibalismo Amoroso* (1984) para descrever mulheres brancas, burguesas, educadas para constituir família. Pode-se observar que Isaltina pertencia a essa “classe” de mulheres, pois ela “teve a melhor educação que se podia dar a uma moça que ia frequentar o paço imperial e os melhores salões do Rio de Janeiro.” (DOURADO, 2002, p.103).

Isaltina, embora vivesse numa sociedade patriarcal na qual parecia não passar de “uma boneca que faz fluir o som da voz do ventríloquo” (CASTELLO BRANCO; BRANDÃO, Apud. LIMA, 2012, p. 32), teve alguns pensamentos que não correspondiam aos pensamentos das mulheres de sua época quando observou o seu pretendente, no primeiro momento:

O cavaleiro não era dali, senão ela o teria reconhecido. Um desconforto, uma náusea só de pensar aquele homem cortejando-a. Muito mais velho do que ela, não se enxergava? Uma tristeza a gente estar sujeita a essas coisas. A posição da mulher, sempre pior que a do homem. Ficam feito galo, arrastam as asas, as galinhas mansas, bobas. [...] Que descômodo ser galinha, suportar o peso do macho. Se via como uma galinha, aguentando nas costas as unhas e o peso do galo, como toda fêmea. Só de pensar nisso tinha nojo, medo. Que destino triste ser mulher! suspirava. (DOURADO, 2002, p. 117)

Todavia, sua opinião não teve validade, e Isaltina foi forçada ao casamento, pois às mulheres da época cabia somente aceitar as ordens do pai e depois as do

marido. A opressão sobre esta personagem revelou-se tão grande que, quando o pai percebeu que ela não estava aceitando sua ordem de casar com Lucas Procópio, apontou uma arma para filha:

Ela voltou para sala, deu de cara com o pai. O cabelo desgranhado, o olhar frio e duro, nunca o vira tão transtornado. Quando os olhos dela baixaram, viu na mão do pai um revólver. Isaltina hesitou, não sabia qual a melhor decisão. (DOURADO, 2002, p.123)

Isaltina casou, não por vontade própria, mas devido a sua obrigação como filha, de não se tornar um estorvo na família, mas sim com o objetivo de poder auxiliar para que ela saísse da falência. Em sua lua de mel, além do medo do desconhecido, surge também uma triste descoberta: ela percebe que o homem com quem se casou era muito diferente dos homens dos romances lidos:

Quando ergueu os olhos para o espelho: um homem nu. Avançava para ela, vinha vagaroso, os braços balouçantes e abertos dum antropoide, de tão peludo. Ao ver aquela figura de primata pronta a cair sobre a presa, deu um grito de horror. O homem saltou em cima dela, lhe tapou a boca. (DOURADO, 2002, p. 126)

Sua lua de mel tornou-se um pesadelo, e Isaltina, “No escuro, era um bicho trevoso, enrolado sobre si mesmo. Na posição fetal, se protegia de braços, de forças invisíveis e destruidoras.” (DOURADO, 2002, p. 126)

Após este episódio, Isaltina e Lucas Procópio viveram alguns anos felizes, até o nascimento da primeira filha, o que não agradou Lucas Procópio que esperava um filho homem: “O rebento se chamaria João Capistrano, um nome másculo, sonoro.” (DOURADO, 2002, p. 137). Houve o distanciamento e a antipatia causados pelo patriarcalismo excessivo: “Se tivesse sido homem o rebento, é capaz de que as coisas teriam vindo a ser outras.” (DOURADO, 2002, p. 138).

Devido ao distanciamento gerado após o nascimento da filha, Isaltina se envolve com o padre Agostinho. Este envolvimento só é possível, pois às mulheres da época também cabia uma vida religiosa ativa, sendo que os padres tinham certa liberdade para entrar e sair das casas, bem como as mulheres tinham livre circulação na igreja. A junção de dois seres frágeis, ela jovem, sonhando um amor idealizado, e ele, encantado com a sensibilidade e beleza de Isaltina, causaram a

suspeita de um caso extraconjugal, que fez com que Lucas Procópio surrassse o padre Agostinho, que acabou fugindo sem se despedir de Isaltina.

Em *Um Cavalheiro de Antigamente*, João Capistrano recebe uma carta que relata o envolvimento de sua mãe com o padre Agostinho. Esta carta será a responsável pela luta interna que João Capistrano terá para provar que sua mãe é um “ANJO DE BONDADE E PUREZA” (DOURADO, 2001, p. 244, grifos do autor).

### **Rosalina**

Rosalina pertence à terceira geração da família Honório Cota, retratada na obra *Ópera dos Mortos*, na qual é possível observar a importância dada ao sobrado em relação a personagem: “Se quiser, o senhor pode ver Rosalina, acompanhar seus mínimos gestos, como ela acompanhava os passeantes, não com aqueles olhos embaciados, aquela neutralidade morna. Mas veja antes a casa, deixa Rosalina pra depois, tem tempo.” (DOURADO, 1972, p. 3)

Tal como sua avó Isaltina, Rosalina era uma “mulher esposável”, fora educada para o casamento e filhos. Filha única de Genuína e João Capistrano Honório Cota, nasceu após muitas gestações sem sucesso: “E os filhos não vinham e não vinham. Nasciam temporãos e mortos ou não iam além de meio ano.” (DOURADO, 1972, p. 17)

Quando finalmente Rosalina nasceu, a alegria voltou ao sobrado e “Nem de longe dona Genu e o coronel Honório se permitiam pensar que podia ser um menino-homem, varão, para continuar aquela linhagem, que era o que ele mais queria.” (DOURADO, 1972, p. 18). Porém este período de alegrias foi pequeno, porque o coronel se envolveu em política e, assim como o pai, Lucas Procópio, foi traído pelo partido que representava. Por conseguinte, sua atitude foi se isolar, e com ele houve o isolamento da família toda.

O tempo passou e, por ficarem enclausurados da sociedade, Rosalina acabou não casando. Após a morte dos pais, ela tem alguns pensamentos que são um reflexo do que a sociedade patriarcal impõe sobre a mulher em relação ao matrimônio, já que “O casamento, ao contrário, enobrecia a mulher e abria-se como a única possibilidade de ascensão social, em um tempo em que não eram permitidas às mulheres atividades que possibilitassem sua promoção por esforço próprio.” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 83) e, para a mulher, seria vergonhoso não ter arranjado um marido.

Rosalina repensava momentos vividos e parecia arrependida por não ter casado com Emanuel, filho de Quincas Ciríaco, amigo de infância de seu pai. No seguinte fragmento, logo após a morte de seu pai, Rosalina pensava: “Engraçado eu casar. Por que engraçado? eu bem que podia casar. Emanuel bem que quis. Não agora, antes, quando nada ainda tinha acontecido. Papai fazia planos pra mim. Depois me esqueceu, se entregou àquela maluqueira.” (DOURADO, 1972, p. 30). Noutro trecho, ela se reafirma como não sendo uma enjeitada quando lembra de sua primeira comunhão: “Uma noivinha, parece mesmo uma noivinha. Emanuel bem que quis, ela não era uma enjeitada.” (DOURADO, 1972, p.32)

Em consequência ao seu isolamento, Rosalina se torna frágil. Acaba tendo um relacionamento amoroso com Juca Passarinho, um andarilho que empregara, já que este representa “o falador que vem de fora, que pertence a outro grupo social, que não é da família, oriundo do profano” (REIS, 1987, p. 112). Tal relação entre os dois faz que Rosalina se degrade e acabe enlouquecendo, já que para as mulheres da época, não era permitido um relacionamento fora do casamento, ainda mais com alguém de classe social inferior a sua.

### **Genuína ou D. Genu**

Retratada em *Um Cavalheiro de Antigamente* como Genuína e em *Ópera dos Mortos* como D. Genu, aparece poucas vezes nas obras. Tal quais as outras personagens brancas da trilogia, Genuína é uma “mulher esposável”, porém, muito mais do que elas, Genuína é o exemplo que uma mulher branca, burguesa, educada para o casamento deve seguir: “Ela não é só uma moça muito bonita e educada, disse Isaltina, mas de uma família distinta.” (DOURADO, 2001, p. 39)

Genuína sabia seu lugar e sua condição de inferioridade na sociedade patriarcal que vivia, pois recebera uma educação que a inseriu como ser responsável pelos outros:

Uma vez que as mulheres devem atender às necessidades dos outros, ser responsáveis pelo bem-estar de sua família, pela felicidade e sucesso de seus filhos, elas foram ensinadas a ser sensíveis a insinuações não-verbais, tanto quanto a pistas verbais. Enfim, tudo na mulher sempre foi elaborado em torno da expectativa de que um dia seria mãe e dona-de-casa. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 59)

Do mesmo modo que recebeu esta educação voltada para o matrimônio, Genuína a transmitiu à sua filha:

Mamãe tinha dessas coisas. Queria que ela fosse prendada, pensava que ela ia se casar. O piano – nunca mais tocou piano desde que sua mãe morreu, desde que tudo aquilo começou a acontecer – as lições de piano com dona Olímpia, as flores de pano.” (DOURADO, 1972, p. 29-30).

Este ciclo, que se constrói através da repetição discursiva, é o que mantém a sociedade patriarcal até os dias atuais.

## Quiquina

Quiquina é retratada na obra *Ópera dos Mortos*, como uma ex-escrava muda que, mesmo sendo negra, estava muito próxima ao núcleo. Isso porque entrou para a família antes da Rosalina nascer, quando Genuína ainda tentava em vão gerar um filho:

E lá ia o preto Damião, seguido da menina Quiquina, levar para o cemitério, sem nenhum outro acompanhamento, a miuçalha perdida, os frutos pecos do ventre de dona Genu. Que graça podia achar Quiquina naqueles enterros de anjinhos mal nascidos? (DOURADO, 1972, p. 18).

Quiquina e Rosalina viveram sozinhas no sobrado após a morte dos pais de Rosalina. Faziam flores de papel e tecido que eram vendidas na cidade:

Quiquina cuidava da venda das flores. Quem contratava, marcava os preços. Sabia fazer preços. Pra igreja era mais barato, nada de graça porém. Quem é que ia deixar de pagar a pobre da Quiquina. [...]Ela não se envolvia, deixava tudo por conta de Quiquina. Onde é que Quiquina arranjava tanta freguesia? (DOURADO, 1972, p. 31)

Os negócios pertenciam ao homem, então pode-se dizer que Quiquina, mesmo sendo negra, ocupou o lugar do homem da sociedade da época, pois cabia a ela o controle das vendas de flores de Rosalina, bem como todos os cuidados para com o sobrado.

## Joana

Joana é retratada nas obras *Lucas Procópio* e *Um Cavalheiro de Antigamente*. A escrava pertencia à Isaltina. Ela “ganhou-a quando nasceu, levou-a consigo para Duas Pontes, onde a preta morreu velhinha. Joana foi uma segunda mãe para mim, dizia Isaltina. Praticamente ela é que me criou, mamãe morreu muito moça.” (DOURADO, 2002, p.104).

De acordo com as observações de Gilberto Freyre:

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias europeias. (2013, p. 435)

Joana, aceitava sua condição de escrava e não sonhava com a alforria, mesmo porque quando isso se tornou possível ela já não era tão jovem:

Joana, estou aqui dizendo para o coronel que vou alforriar você. Pra quê, Nhanhá? Na minha idade, o que eu vou fazer com alforria. Teria de sair por aí catando emprego e passando pior do que passo aqui. Alforria, só se for pra eu ficar trabalhando aqui com Nhanhá. Pois eu vou lhe alforriar, disse Isaltina. Vai continuar na mesma, Nhanhá, vou ser sempre cativa de vosmecê. (DOURADO, 2002, p.133).

Devido ao seu relacionamento com Isaltina, Joana está próxima ao núcleo. Ganha presentes e auxilia Isaltina nos momentos difíceis.

## Adélia

Ao contrário das outras duas escravas citadas anteriormente, a mulata Adélia é o tipo de mulher que Sant’Anna define como a mulher para ser comida, ou seja, é vista sob a perspectiva de uma mulher sexualmente desfrutável (1984, p. 22-23).

Adélia foi alforriada por Lucas Procópio e, após a decepção com a primeira filha, os dois voltaram a se aproximar. Segundo ele, Adélia “[...] não possuía

nenhuma sutileza ou elaboração amorosa, mas lhe dava tudo o que pedia a sua natureza bruta de homem. Era uma mulata quente, fogosa e arteira como poucas.” (DOURADO, 2002, p. 138)

À Isaltina cabia somente a indignação e, claro, culpar a mulata pelas fugas do marido: “Entendo a muda semáfora, ele disse está bem, estive com outra, quer saber o nome? Ela então falou, foi cortante, uma navalha afiada. Eu por acaso alguma vez procurei saber o nome de algum dos seus animais?” (DOURADO, 2002, p. 140)

Devido a aproximação do patriarca, embora isso aconteça somente por causa do sexo, a mulata Adélia também conseguia estar próxima ao núcleo.

### **Personagens Masculinos**

Referente aos personagens masculinos presentes na trilogia, Jerônimo é um escravo fiel de Lucas Procópio e Pedro Chaves, seu feitor. No romance *Lucas Procópio* onde estas personagens aparecem, ambos viajam juntos para que Lucas Procópio tome posse de uma fazenda herdada por ele, a Fazenda do Capão Florido, em Minas Gerais.

Pedro Chaves observava Lucas Procópio com o intuito de ter a sua vida: “Uma vez alguém me disse Pedro Chaves está querendo lhe roubar o nome, se apossar do que é.” (DOURADO, 2002, p. 52) e, mesmo com a proteção de Jerônimo, Lucas Procópio acaba morto e é “substituído” por Pedro Chaves.

Aproveitando o momento que o negro sai em busca de água, Pedro Chaves mata Lucas Procópio e assume sua identidade.

A arma apontada bem na cabeça de Lucas Procópio. Um pássaro trincou o silêncio estagnado, de cristal. A figura de Lucas Procópio contra o fundo azulado e luminoso do céu.

Uma explosão, o corpo caiu. Está morto o coronel Lucas Procópio Honório Cota, gritou Pedro Chaves para o céu alto, tinindo de azul. (DOURADO, 2002, p. 100)

Após a morte de Lucas Procópio, Pedro Chaves “torna-se seu duplo, num trajeto inverso do escultor e sua escultura, do pintor e seu retrato, já que ela mesma



se modela como objeto de arte.” (BRANDÃO, 2006, p. 77) para assumir o lugar de Lucas Procópio.

Somente quando começa a viajar sozinho, acaba se interessando por política, porém, ciente de que precisa de uma mulher para conseguir *status* para a vida política, ele se aproxima de Isaltina.

João Capistrano Honório Cota, embora seja filho do terrível Lucas Procópio, é moldado pela mãe, Isaltina, por isso, se torna sensível a literatura e a música, educado com as pessoas, um verdadeiro “cavalheiro de antigamente”.

## CONCLUSÃO

Pode-se observar nas três obras analisadas o discurso patriarcal que tenta forçar o encaixe da mulher a viver de acordo com os seus preceitos. Este discurso foi utilizado pela igreja, pela própria literatura, que por muito tempo foi utilizada como forma de educação e, até mesmo, pela medicina, a qual incentivava que o ócio feminino fosse ocupado com serviços domésticos para, dessa forma, evitar pensamentos impróprios.

Do mesmo modo, é possível observar que as mulheres brancas presentes nas obras, mesmo sendo educadas para constituir família, têm uma vida e destinos diferentes. Isaltina, por ser representada em uma obra contemporânea (os fatos sucedem-se em *Lucas Procópio*, de 1985), mesmo quando tem um caso com um padre, atitude que rompe com os padrões da sociedade patriarcal da época, consegue voltar a ocupar seu lugar de “mulher esposável” no *núcleo*, talvez como uma forma do autor demonstrar a mudança que já estava ocorrendo na sociedade. Rosalina, retratada em uma obra de 1967, *Ópera dos Mortos*, por ter um relacionamento antes do casamento e com um homem de classe social inferior a sua, rompe com os padrões da sociedade patriarcal e, para servir de exemplo às leitoras da época, acaba enlouquecendo.

A partir do exposto anteriormente, é observável que o poder de decisão estava concentrado no *núcleo*, o qual era ocupado pelos homens, e às mulheres cabia somente a plateia, pois o homem era o detentor do poder: “Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres. Suas casas representam esse imenso poderio feudal.” (FREYRE, 2006, p.38).

Ademais, os homens retratados na trilogia, com exceção dos que pertencem à *nebulosa*, possuem nome e sobrenome, enquanto as mulheres possuem somente nome, ou sobrenome do pai ou do marido.

As mulheres brancas presentes nas obras eram criadas segundo os princípios propostos por Carla Bassanezi Pinsky (2012), cientes que a felicidade conjugal dependia única e exclusivamente delas, entendiam e, em sua maioria, aceitavam a sua condição de inferioridade. Poucas são às vezes em que percebe-se uma tentativa de imposição por parte das mulheres e, nestes casos, elas eram punidas para servirem de exemplo às leitoras da época.

## Referências

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

DOURADO, Autran. **Ópera dos mortos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

\_\_\_\_\_. **Lucas Procópio**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um cavalheiro de antigamente**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2013.

LIMA, Marcos Hidemi de. **Mulheres de Graciliano**. Londrina: Eduel, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 607-639.

REIS, Roberto. **A permanência do círculo**: hierarquia no romance brasileiro. Niterói: EDUFF, 1987.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **O canibalismo amoroso**: o desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

## O CONSUMISMO QUE NOS CONSOME: A EXPOSIÇÃO DO PÚBLICO INFANTIL

Samuelli Cristine Fernandes Heidemann<sup>295</sup>  
Josiane Nava<sup>296</sup>

**RESUMO:** O artigo objetiva esclarecer o consumismo e suas consequências na sociedade atual, caracterizada pelo excesso de consumo, por ditar comportamentos e estilos e por definir padrões que expõem e julgam os indivíduos. Evidencia o valor que é atribuído às “marcas” e como estas são consideradas sinônimo de *status* e poder, onde os consumidores escolhem o que comprar não, necessariamente, pela qualidade, mas pelo *status* que as “marcas” conferem. Destaca o fato de o consumo exagerado já não ser mais exclusivo a jovens e adultos ou mesmo a determinada classe social, atingindo, indistintamente, as pessoas de todas as idades e condições sociais. Os seus reflexos e impactos são perceptíveis, também, na infância, sendo notável a influência que a mídia e o marketing realizam sobre as crianças através de uma publicidade “vulgar”. Nesse sentido, cabe uma análise da relação entre processo pedagógico infantil e consumismo no contexto escolar. Por fim, a ênfase destina-se aos órgãos e as instituições responsáveis por regulamentar e controlar as propagandas, para que estas tenham cuidado em relação ao “ato” de iludir ou mesmo utilizar de recursos persuasivos com o objetivo de conquistar o público infantil, inexperiente e sem discernimento para tomar suas próprias decisões, portanto, facilmente, manipulável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Consumismo. Infância. Legislação.

### Introdução

A sociedade atual é caracterizada pelo excesso de consumo, ou seja, o consumismo. Este é produto do sistema capitalista em que “tudo” pode ser comercializado e assim, incentiva-se a compra exagerada, tornando-se além de um problema psicológico, um problema de estado social.

O consumismo dita comportamentos e estilos, fazendo com que os consumidores escolham o que comprar não, necessariamente, pela qualidade, mas pelos status que as marcas conferem, sendo que estas são reconhecidas como as “melhores”. Dessa forma, a sociedade cria um padrão que tende a ser seguido pelas pessoas.

---

<sup>295</sup> Samuelli Cristine Fernandes – Mestranda no Programa Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras e Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. samucristine@gmail.com

<sup>296</sup> Josiane Nava - Mestranda no Programa Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras e Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. josianenava@gmail.com

A sua influência chega, até mesmo, ao mundo infantil. As crianças são manipuladas através da publicidade, que faz uso de recursos persuasivos a fim de convencê-las de que precisam de determinado produto. Fazendo com que seus desejos se tornem, realmente, necessidades.

Justamente, para controlar a mídia é que órgãos como o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e o Código de Defesa do Consumidor (CDC), intervêm regulamentando as propagandas voltadas ao público infantil.

### **O consumo inconsciente e as suas consequências**

Há muitas discussões a respeito do tema, entre elas o tipo de influência que as empresas, por meio da propaganda e da publicidade, bem como a cultura industrial, por meio da televisão e do cinema, exercem nas pessoas.

O consumismo não é apenas um problema psicológico, mas também de um estado social. O capitalismo e o mundo em geral nos induzem ao consumo, ao ato de gastar. Justamente, por esse modelo de sociedade – capitalista – tudo se torna produto e pode ser comercializado.

A escola é um local privilegiado de socialização. É nesse local que as crianças passam uma parte de seus dias, logo desenvolvem laços de afetividade e conseqüentemente a necessidade de compartilhar suas conquistas. Um estudo realizado em uma escola de Vila Velha, no estado do Espírito Santo objetivava compreender como se dá a influência do marketing sobre o público infantil, que os faz “convencer” os pais ou responsáveis acerca de qual produto lhes fará felizes, realizados. Algumas hipóteses levantadas foram: promessas de bom comportamento, boas notas na escola e até mesmo, demonstração de afeto, zelo para com as crianças.

O comércio, também utiliza-se das datas comemorativas para atrair os clientes a comprar e, muitas vezes, na forma de pagamento, ou o meio pelo qual nos comprometemos a efetuar a compra, pode nos causar a falsa impressão de que estamos gastando pouco. Porém, isso pode acarretar despesas futuras e, são estas que levam várias pessoas ao “calote”.

Na psicologia, há uma teoria fundamentada no estímulo e resposta desenvolvida por Skinner<sup>297</sup>. Também, os pais utilizam-se desse reforço psicológico ao adquirir produtos de marcas conhecidas ou renomadas para os filhos, e de acordo com Sousa-Junior (2009):

Deve-se então levar em consideração a influência das crianças na decisão de consumo e a influência dos meios de comunicação nos desejos das crianças. As influências na subjetividade dos pais, antes, durante e após a compra, pode modificar todo o consumo, aumentando ou diminuindo o valor final da compra, seja na tentativa de suprir as necessidades e desejos dos filhos, seja na tentativa de conquistar o seu afeto, ou querendo oferecer ao filho algo que eles (os pais) não tiveram acesso em sua infância, entre outros fatores diversos a serem levados em consideração. (SOUSA-JUNIOR, 2009, p. 16).

Esse desejo por comprar produtos considerados indispensáveis, ou até mesmo os que são supérfluos, pode gerar violência. As pessoas que cometem crimes, muitas vezes, não roubam ou furtam por necessidade, mas sim, por vontade de possuir aquele bem e não ter condições de adquiri-lo.

### **Marcas: qualidade ou status?**

Atualmente, as marcas que mais vemos sendo usadas e consumidas entre os jovens e adultos são: “Adidas”, “Nike”, “Victoria Secret”, “Cola-Cola”, entre outras marcas famosas que têm se destacado na mídia.

Em consequência disso, são os produtos mais procurados no mercado e, a cada ano aumenta a busca por estes acessórios – bolsas, sapatos, cosméticos, roupas – sendo eles de forte reconhecimento no “mundo da moda”.

Sem saber, estamos sendo influenciados a reconhecer essas marcas como “as melhores”, através de filmes, revistas, propagandas em diversos meios de comunicação, como a televisão, rádio, internet, jornais e revistas; sem contar que os próprios usuários de uma forma direta ou indireta também influenciam outros indivíduos, trazendo no próprio corpo a marca estampada através dos acessórios que utilizam. Dessa forma, a sociedade cria um padrão que tende a ser seguido pelas pessoas. Um exemplo disso seria o fato de algumas mulheres escolherem um

---

<sup>297</sup> Fundador do behaviorismo.

corde de cabelo, ou mesmo, um estilo baseado em alguma personagem ou atriz famosa.

Esse trabalho de convencimento acerca do que comprar, de distinguir entre aquilo que é bom, portanto “de marca” e aquilo que não é tão bom quanto, ou seja, o produto similar é desenvolvido mercadologicamente pela indústria da propaganda ou marketing, cujo objetivo é impulsionar o sujeito a adquirir um produto por fazê-lo acreditar que necessita dele.

De acordo com Sousa-Junior (2009) ancorado em Kotler e Armstrong (1993) dentre os fatores que servem de incentivo ao consumo estão: motivações, que podem ser de ordem fisiológica (fome, sede, frio...) ou psicológica (auto-estima, relacionamentos...); personalidade, pois essa característica implica diretamente na escolha de cada produto pelo sujeito e, finalmente percepção, cuja função é ajudar o indivíduo a compreender, organizar e selecionar as imagens que constituem o mundo a sua volta atribuindo-lhe significado.

### **Crianças do consumo: a infância manipulada**

Provavelmente, todos nós já presenciamos aquela cena de uma criança fazendo birra por conta de algum produto que deseja, não é? Será que as crianças mudaram, ou o modo como as mercadorias são oferecidas a elas? A propaganda infantil realmente segue um padrão de ética?

A influência do marketing e da propaganda, principalmente, por meio da televisão, não se exerce mais suavemente apenas sobre os adultos, mas já invadiu o mundo infantil através do consumo inconsciente, intenso e danoso.

A televisão à cabo é uma das principais responsáveis no mundo infantil pelo incentivo ao consumo, pois além da variedade de canais programados para esse público há uma infinidade de propagandas que divulgam acessórios, roupas, cosméticos, materiais escolares, enfim produtos que interessam a essa faixa etária estampados pelos personagens, atores ou cantores favoritos deles a cada intervalo da programação. Assim, há o reforço midiático de que o produto x é utilizado pelo fulano, portanto é bom, ou seja, a imagem do item fica gravada na mente infantil e logo que ela adentrar uma loja que ofereça esse produto, ela utilizará de artimanhas

para convencer aos responsáveis que precisa e quer o produto da marca em questão.

A publicidade voltada às crianças usa cada dia mais de recursos persuasivos para convencê-las de que precisam, de fato, daquele determinado produto. Para obter sucesso nesse apelo, as empresas utilizam-se de garotos-propaganda conhecidos no meio infantil, uma linguagem típica da idade, além de meios de multimídia poderosos o suficiente para produzir a idéia de necessidade, que não passa de um desejo daquele consumidor de pertencer a um grupo, a uma tribo, do que simplesmente possuir o bem.

Sousa-Junior (2009) corrobora ao estabelecer um elo entre o consumo e a antropologia, que incorporou o estudo acerca do ato de consumir ao comportamento social a fim de compreender o seu impacto no cotidiano:

As escolhas de consumo refletem julgamentos morais e valorativos, carregam significados sociais de grande importância, dizendo algo sobre o sujeito, sua família, sua cidade, sua rede de relações. O ato de consumir é visto como um processo onde as categorias sociais estariam sendo continuamente definidas, afirmadas ou redefinidas. Os bens passam a atender a duas propostas: a mais primitiva, que é a subsistência e, por meio de uma visão mais aproximada, a produção e a manutenção das relações sociais. (SOUSA-JUNIOR, 2009, p. 36).

Mais do que divulgar um produto, a publicidade busca manter certos valores e padrões de consumo em alta na sociedade. Para tanto, estuda as preferências infantis e o seu acesso ao consumo vinculado na mídia; depois, de posse dessas informações, desenvolve e focaliza as publicidades para o seu público, em questão. Por esse motivo, vemos certos comerciais de “TV”, principalmente, nos horários de desenhos animados, propagandas de produtos infantis no cinema e em sites de jogos, entre outros.

Os principais efeitos do consumismo na infância revelam-se na intranquilidade freqüente e na insatisfação generalizada, resultantes da incapacidade das crianças lidarem com as suas frustrações. Destituídos de suas vontades autênticas por conta da imaginação pré-realizada, da obesidade forçada pelo “nerd-sedentarismo” e pelos “fast-foods”, meninas e meninos tornam-se cada vez mais, intolerantes e individualistas. Percebe-se que, o avanço tecnológico a partir do século XX incorporou novos hábitos às vidas das famílias pós-modernas:

O rápido desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, ao longo do século XX, modificou a forma de se viver e a forma como os filhos

aprendem a passar seu tempo. Talvez a mudança mais revolucionária para as famílias e as crianças tenha sido a invenção de um possível professor eletrônico: a televisão. As décadas recentes trouxeram mudanças adicionais. A TV a cabo, videocassetes, videogames interativos e computadores pessoais apareceram, cada vez mais, nos lares. Essas invenções não apenas afetaram a quantidade de tempo gasto pelas crianças em frente a uma tela, como também provocam mudanças significativas no que elas estão assistindo (SOUSA-JUNIOR, 2009, p.49).

A violência do consumo desenfreado na infância tem contribuído para o aumento do estresse familiar e escolar. A sociabilidade é um desafio que passa pela cultura, pela arte, pela contemplação, pelo amor, pela vontade de inventar outro estilo de vida, onde a natureza merece respeito, onde o parâmetro humano seja considerado e ainda, onde as crianças possam ter o direito de inventar uma experiência para si mesmas, sem o assédio grosseiro da pedofilia do mercado.

Para Costa (2012, p. 265), a imagem – trazida pelo sentido da visão – disseminada pela mídia através de diversos aparatos tecnológicos (televisão, rádio, cinema, celular...) “implicados na exposição e circulação de ideias acionadas por intencionalidades para além da mera informação e comunicação”.

Apesar dessa situação preocupante, o comportamento da sociedade brasileira ainda é muito passivo, embora já existam manifestações que demonstram posturas mais atentas, como a do Ministério da Justiça que estabeleceu a classificação indicativa para a programação da televisão; e, as demandas tratadas pelo Projeto “Criança e Consumo”, com o objetivo de suspender peças publicitárias consideradas abusivas, dirigidas às crianças.

Mesmo assim, o número de pessoas que se mobilizam para influir na reversão desse quadro ainda é muito pequeno. Muitas pessoas sequer percebem, outras se sentem tão impotentes diante do fato, que acabam atrofiando a indignação sob a máscara de vítimas. A questão é que, conscientes ou não, todos sentem o problema na sua extensão cotidiana.

### **Proteção legal às crianças contra o abuso da publicidade**

Foi aprovado o projeto de lei que determina a proibição de qualquer tipo de publicidade, especialmente, as veiculadas por rádio, televisão e internet, de produtos ou serviços dirigidos à criança, no horário compreendido entre 7 (sete) e 21 (vinte e uma) horas. Ficam proibidas também as publicidades via correio, e-mail, celular ou telefone fixo para o público infantil.



A dose diária de propagandas as quais as crianças estão submetidas é grande. Segundo o Instituto Brasileiro de Opinião e Pesquisa (Ibope), até os onze anos, meninos e meninas assistem a cerca de cinco horas de televisão por dia, em média. Justamente, nos horários dos programas infantis é que as propagandas para esse público mais aparecem.

Para especialistas, as crianças ainda não estão preparadas para lidar com o apelo gerado pela publicidade.

Conforme a Legislação, já existe uma resolução do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), como uma forma de recomendação, que fala sobre os cuidados com a criança no momento de se fazer uma propaganda voltada para esse público. O art. 37 do Código de regulamentação do órgão diz: respeitar-se-á especialmente a ingenuidade e a credulidade, a inexperiência e o sentimento de lealdade dos menores; não se ofenderá moralmente o menor; não se admitirá que o anúncio torne implícita uma inferioridade do menor, caso este não consuma o produto oferecido; não se permitirá que a influência do menor, estimulada pelo anúncio, leve-o a constranger seus responsáveis, importunar terceiros ou o arrastar a uma posição socialmente condenável;

No Brasil, pela interpretação sistemática da Constituição Federal (CF), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Código de Defesa do Consumidor (CDC), pode-se dizer que toda e qualquer publicidade dirigida ao público infantil já é proibida pelo ordenamento jurídico pátrio, mesmo sabendo que há tantos anúncios existentes para esse público.

O Código de Defesa do Consumidor, no seu art. 37, determina que “a publicidade não pode ser dirigida à criança, pois, esta se encontra deficiente de julgamento, e, portanto, a publicidade dirigida a ela é ilegal. Qualquer comunicação publicitária não deve deixar entender que o menor está sendo ridicularizado”. Este é o grande problema da publicidade dirigida ao público infantil no Brasil: ela se vale da deficiência de julgamento e da inexperiência da criança.

O marketing destinado a elas não é ético, pois utiliza-se de técnicas de convencimento perante um ser que é incapaz de decidir sozinho o seu destino.

O princípio de Identificação Publicitária coloca, no art. 36 do Código de Defesa do Consumidor que “a publicidade deve ser facilmente entendida por ele, sendo este ele, o público infantil”. Sabemos que isso não é identificado facilmente

pelas crianças, violando assim, o princípio de identificação publicitária, infringindo este art. 36 do Código de Defesa do Consumidor.

### **Considerações finais**

Essa pesquisa demonstra que o consumismo exerce forte influência sobre todas as idades e, também, classes sociais. Em relação à idade, focamos nas crianças por serem o público em que a publicidade tem investido cada vez mais. Isso porque, elas ainda não têm consciência das suas reais necessidades, e, portanto, são mais, facilmente, convencidas de que seus desejos devem se tornar realidade. Já em relação às classes sociais, todas, sem distinção, são alvos do consumismo. Porém, nem todas as pessoas têm condições de comprar aquilo que almejam o que pode levar algumas a cometerem crimes, como o furto ou o roubo.

Além disso, percebe-se, hoje, um aumento no estresse e na frustração das pessoas, pois elas não se sentem, plenamente, satisfeitas. Isso representa o modo como à sociedade atual tem, por meio do consumismo, definido um padrão para os indivíduos, no qual são julgados e aceitos mais pelo o que possuem, do que por suas características pessoais, como a personalidade e o caráter.

### **Referências**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Contém emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

CONAR. **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária**. Disponível em: <http://www.conar.org.br>. Acesso em: 28 ago. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Imagens do consumismo na escola – a produtividade da cultura visual. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 263-272, jul./dez. 2012.

**Criança e consumo**. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/>>. Acesso em 05 ago. 2017.

**Crianças: o público alvo da publicidade.** Quartacolonia's Blog, 03 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://quartacolonia.wordpress.com/2010/11/03/criancas-o-publico-alvo-da-publicidade/>>. Acesso em: 12 de ago. 2017.

FONTENELLE, Isleide. A. **O nome da marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável.** São Paulo: Boitempo, 2002.

KLEIN, Naomi. **Sem Logo – a tirania das marcas em um planeta vendido.** 4. ed. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing.** Rio de Janeiro: Prentice-all do Brasil, 1993.

**Lei que proíbe propaganda infantil divide opiniões.** Disponível em: <<http://www.redeandibrasil.org.br/em-pauta/lei-que-proibe-propaganda-infantil-divide-opinioes/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MOMO, Mariangela. A tecnologização dos desejos. In: COSTA, M. V. (Org.) **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

MOURA, Daniel Lunes. **A criança na mira da propaganda.** 02 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/46297/1/A-Crianca-na-Mira-da-Propaganda/pagina1.html#ixzz1GoRw1CiM>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SOUSA JUNIOR, Wilson Rodrigues de. **A criança e o consumo na escola.** 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

# DIREITO À COMUNICAÇÃO E MULTICULTURALIDADE

## 1. INTRODUÇÃO

Fabrizio Cândia dos Santos  
Kelly Cardoso da Silva

Em suas duas obras derradeiras, Foucault<sup>298</sup> trata de uma forma aletúrgica, que nasce na Grécia antiga como momento realizador da democracia: a parrésia. A parresía, em breves termos, pode ser caracterizada como a irrupção violenta da palavra, quando alguém corajosamente assume os riscos sociais de tomar um discurso público para externar a verdade. Se a democracia grega se assenta sob dois pilares principiológicos – a liberdade e a isonomia –, a parrésia era o mecanismo específico de concretização desses princípios. Com efeito, a liberdade dizia respeito não só à soberania grega sobre seu território, mas também à liberdade interna: ser cidadão era ser livre. Por outro lado, a isonomia determinava a igualdade entre os cidadãos e, particularmente, a isegoria aquinhoava a todo cidadão com o igual direito de manifestar-se politicamente na ágora, no espaço público da política. Entretanto, tais princípios restariam recolhidos morfologicamente em abstração conceitual se não se lhes fosse dado efetivar-se. A parrésia, a um só tempo atualizava a liberdade de expressão, pois, por ela é que se podia efetivamente verbalizar a manifestação (e, por isso mesmo, o indivíduo assumia o risco de seu ato, ou seja, responsabilizava-se por sua liberdade e expressão), como também traduzia a igualdade de manifestação, a isegoria, uma vez que oportunizava a qualquer cidadão, independentemente de sua classe social, manifestar-se em pé de igualdade.

Ao dissertar sobre a parrésia, Foucault<sup>299</sup> não se deteve à questão da multiculturalidade, respeitando os limites de sua pesquisa. Tratou da desenvoltura da parrésia em tempo e lugar definidos: Grécia antiga, em particular no que diz respeito à democracia ateniense. Neste contexto, sabe-se que, a despeito da miscigenação que formou o povo grego, o alcance da democracia ateniense era limitado, excluindo mulheres, escravos e estrangeiros e, ademais disso, a multiculturalidade não era

---

<sup>298</sup> FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010 e FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

<sup>299</sup> *Idem*.

uma questão da ordem. Ainda assim, Foucault<sup>300</sup> lega algumas pistas importantes para abordagem deste trabalho, pois permite vislumbrar que a inexistência de mecanismos concretos de realização de preceitos normativos redundaria na ineficácia da norma, ou, pelo menos, uma assimetria em sua aplicabilidade.

Por semelhança imaginativa, pode-se perquirir, em um ambiente de multiculturalidade, quais seriam os mecanismos específicos para a realização efetiva do direito de manifestação e de comunicação. Mais particularmente, a normatização gramatical e o ensino da língua formal seriam suficientes para conferir, homogeneamente, o direito de comunicação? Essa é a questão central que se intenta responder a seguir.

## 2. DIREITO À COMUNICAÇÃO E MULTICULTURALIDADE

A liberdade de expressão e de comunicação são tão antigas quanto a socialização do homem, mas é com as revoluções iluministas que ela ganha contornos jurídicos mais precisos, em particular, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, tomada na Paris de 1789, a qual declara:

Art. 10º Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.

Art. 11º A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei<sup>301</sup>.

É nesse ambiente propício ao racionalismo que germinam, tanto no campo da linguagem, como no campo jurídico, as concepções objetivistas abstratas, que tratam a linguagem e a juridicidade como sistemas fundados em si mesmos, dissociados das práticas existentes sob ou ao largo de tais sistemas. Se a matemática (considerada a ciência por excelência em função de sua racionalidade) podia desenvolver-se apenas por seus signos, independentemente de uma

---

<sup>300</sup> FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010 e FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

<sup>301</sup> Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em 22/01/2017.

aplicação prática, nada impediria que a gramática e o direito se encerrassem sob suas próprias lógicas, como sistemas autorreferenciais. É dessa tradição que deriva, na seara do direito, a codificação jurídica como elemento de racionalidade, da qual o Código Civil Napoleônico de 1804, com sua extensa regulação, é um claro exemplo. Ou ainda, a Escola de pensamento francesa da Jurisprudência dos Conceitos, segundo a qual a lei já continha todas as soluções normativas para a vida, cabendo ao Juiz apenas a tarefa de encontrá-las e aplicá-las. No campo da linguagem, não se passou diferente, como denuncia Bakhtin<sup>302</sup>:

A ideia de uma língua convencional, arbitrária, é característica de toda a corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código linguístico e o código matemático. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (...). A ideia de linguagem como sistema de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais, foi elaborada de forma simplificada já no século XVIII pelos filósofos do Século das Luzes. As ideias que constituem o objetivismo abstrato vieram à luz primeiramente na França e ainda encontram aí seu terreno preferido.

A percepção da linguagem e do direito como abstração sincrônica opera uma fratura entre o homem e sua produção cultural, uma vez que, em sua realização meramente discursiva, apagam o sujeito emissor, em nome de uma suposta objetividade, incompatível com a apreciação subjetiva de quem emite o discurso, e tornam o receptor um mero sujeito gramatical, desprovido de suas qualidades específicas. Postos à parte de seu horizonte social, esses sistemas são incapazes de fundarem-se como depositários das mudanças qualitativas sedimentadas pelas práticas sociais ao longo do tempo e ignoram as estruturas social-dialéticas que lhes servem de matrizes: seus antagonismos, suas classes em conflito, sua materialidade.

Pouco importa, nesse contexto, as assimetrias sociais existentes, tanto no que tange à produção desses sistemas, como igualmente no que se refere à sua aplicabilidade. Há uma pressuposição de que todos os destinatários têm iguais condições de conformar-se performativamente às diretrizes logicamente determinadas e, em sua abstração, o sistema pode transpor, sem maiores

---

<sup>302</sup> BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Miche Lahud e Yara Frateschi. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 86.

problemas, as fronteiras socialmente postas. Nessa ordem de ideias, o sistema exsurge não só como normatizador, mas também como normalizador, tratando o desvio de sua lógica como erro, sancionável com a punição que lhe corresponda.

É no entroncamento desses dois sistemas de abstração que se insculpe o direito de livre manifestação e comunicação, tal como engendrado pelo racionalismo. De um lado, uma formal democracia de acesso ao direito, em uma expressão abstrata do homem como um sujeito de direitos; de outro, a eleição de um sistema de cifras como língua oficial, sob o qual as manifestações linguísticas devem se conter. Nesse caso, todo cidadão tem o livre direito de manifestar-se e de comunicar-se desde que o faça na língua oficialmente imposta, como se a cada sujeito fosse dada igual oportunidade de partilhar desse patrimônio público linguístico. Como bem observado, por Bourdieu<sup>303</sup>:

A língua como “tesouro universal”, possuído como propriedade indivisa por todo o grupo, corresponde a competência lingüística como “depósito” em cada indivíduo deste “tesouro” ou como participação de cada membro da “comunidade linguística” neste bem público. A mudança da linguagem esconde a fictio juris pela qual Chomsky, ao converter as leis imanentes do discurso legítimo em normas universais da prática lingüística adequada, escamoteia a questão das condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo.

Conquanto se veicule em sua modulação discursiva uma igualitária possibilidade de valência dos direitos de manifestação, de comunicação e de informação, o fato é que a abstração desses sistemas não consegue dar conta das assimetrias a seu acesso e, em vez de democratizar a fruição do direito, acabam por marginalizar e reprimir as performances linguísticas que não obedecem à sua matriz racional.

O consectário imediato é o estabelecimento de uma hierarquização entre os usos linguísticos, atribuindo-se o selo de língua aos usos gramaticais oficiais e relegando ao ostracismo da dialetização todas as demais práticas. A hierarquização das formas de expressão oportunizam a referência do fenômeno linguístico em uma trama mercadológica, cujo capital é o padrão linguístico utilizado. Os espaços de expressão e de comunicação se tornam acessíveis de acordo com as competências linguísticas do sujeito: quanto mais próximas do padrão gramatical

---

<sup>303</sup> BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 30.

culto, maior o capital linguístico e, nesse passo, maior o direito de acesso às instâncias de expressão. Aos despossuídos, os anormais, se reserva o direito de permanecer calado. Nesse sentido, pode-se concordar com Santos<sup>304</sup>, quando afirma que:

Paralelamente, pode-se formular como hipótese de trabalho, que a igualdade formal perante os recursos retóricos (tal como, no nível mais geral, a igualdade perante o direito), apesar de desempenhar ainda um papel ideológico importante, constitui uma mistificação cada vez mais difícil de reproduzir socialmente. Em apoio desta hipótese falou-se já nesta seção da monopolização dos recursos retóricos mais importantes e da consequente manipulação ideológica das massas por parte dos meios de comunicação social ao serviço do Estado capitalista (e dos interesses de classe que ele veicula) ou de poderosos grupos de pressão privados. À medida que se avoluma e consolida a desigualdade dos habitantes do espaço retórico, faz sentido reconstruir criticamente a retórica como uma nova forma de violência, ao lado da violência burocrática e da física – a violência simbólica.

Em que pese o silêncio eloquente da realidade, é reveladora a natureza social da língua. Por mais que se tente apagar toda a materialidade histórica que envolve os sistemas abstratos, fato é que toda fala, toda enunciação, toda expressão guarda em si a nota de sociabilidade em que urdida a língua: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”<sup>305</sup>. Por isso, toda e qualquer tentativa de monopolização linguística é falha, por não haver meio de se conter a sociabilidade. A mesma língua que oprime, em sua violência simbólica, é também a língua que liberta, em uma refração dialética que opõe a cada instância de poder um contrapoder. Se toda a linguagem é ideológica, é porque toda linguagem encerra sob si relações de poder: relações de domínio e contradomínio, de opressão, de persuasão, de resistência, de consenso.

A própria perspectiva de neutralidade gramatical, o reforço de seu caráter denotativo, já denuncia uma estrutura de poder, cuja mensagem homogenizadora tem a pretensão de atingir um certo grau de coesão, como forma de dominação. O discurso nacionalista que apregoa a língua oficial como bem público a ser preservado; a objetividade da linguagem científica, sob argumento de evitar as ambiguidades, são, em verdade, exemplos de espaços de consenso, que possibilitam a acomodação de interesses dissidentes, de modo a constituir uma

<sup>304</sup> SANTOS, Boaventura Souza. **O Direito dos Oprimidos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 73.

<sup>305</sup> BAKHTIN, Mikhail M. *Op. Cit.* p. 117.



tessitura emaranhada de filamentos pelos quais o poder pode transitar: a autoridade nacional, a autoridade científica, etc., não se constituiria sem um mínimo de legitimidade consensual.

Toda forma de expressão é ideológica, toda comunicação é social, e todas as formas de linguagem põem em marcha as infraestruturas sociais que lhes são subjacentes às suas inúmeras conotações – afetivas, performáticas, estratégicas, acomodativas, ilocutórias, etc. A marginalização de formas de expressão, as barreiras aos usos linguísticos, a reprovação a certos modos de comunicação, apenas revelam a estamentalização de uma sociedade que se encontra fragmentada em classes que se antagonizam e, por isso mesmo, se rivalizam em suas práticas, inclusive em suas práticas linguísticas.

A cada uso cotidiano da linguagem, em cada lugar não ocupado pela dominância oficial, as práticas marginalizadas se manifestam em mesma validade expressional, em uma eficácia dialógica, limitada sim no espaço, mas protraída em seu tempo. O uso contínuo da linguagem, ainda que seja uma linguagem marginalizada, demonstra a sua força, não só pela resistência, mas também pela resiliência às contingências da vida: “Na verdade a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo”<sup>306</sup>. Ainda que repelida em espaços dominados pela língua oficial, enquanto a língua “inculta” persistir em uso ela terá de ser admitida como fato social.

Cada repertório discursivo evidencia as formas da constitutividade social, em espaços e tempos distintos e revelam o modo de comportamento de determinado grupo linguístico. Os símbolos gráficos e as regras gramaticais devem sempre se referenciar à matriz de organização social, sem a qual não fariam o menor sentido de ser. Nenhum símbolo, nenhuma regra é feita senão como um momento de efetivação da sociabilidade do homem, em sua relação intencional. E é por isso que, para Marx, a linguagem é tão antiga quanto à consciência, uma vez que ela é a consciência real, a qual surge como consciência da incompletude humana, da necessidade de intercâmbios sociais, pois é “*Só na comunidade com outros é que cada indivíduo encontra os mecanismos para desenvolver suas faculdades em todos*

---

<sup>306</sup>

BAKHTIN, Mikhail M. *Op. Cit.* p. 111.

*os aspectos; é apenas na coletividade, portanto, que a liberdade pessoal se torna possível*<sup>307</sup>.

A efetividade dos direitos de comunicação, de livre expressão de pensamento, de autodeterminação religiosa, de autoafirmação – e até mesmo de silêncio – em um ambiente multicultural não pode ignorar as diferenças que povoam o tecido social. Há que se ter em conta a distinção proposta por Barros (2006) entre os binômios igualdade/diferença e igualdade/desigualdade. Em referência ao primeiro binômio, tanto a igualdade como a diferença dizem respeito a aspectos substanciais: são atributos do próprio ser. Já no que tange ao segundo binômio, a igualdade e a desigualdade se referem a aspectos acidentais, externos ao ser; podem se referir, por exemplo, ao tratamento jurídico emprestado a situações. O gênero, a cor, a idade são atributos que podem indicar diferenças, mas que, por si só, não justificam desigualdades. A desigualdade só é justificável se e enquanto se der para preservar as diferenças: a gratuidade do exame pré-natal para mulheres em hospitais públicos, com exclusão do sexo masculino, é uma desigualdade que respeita as diferenças de sexo e, nesse contexto, a desigualdade realiza plenamente a isonomia, como suscitada na máxima aristotélica de tratamento igual aos iguais e tratamento desigual aos desiguais (*rectius*: aos diferentes).

A preservação da diferença não significa, todavia, que a toda veleidade deva corresponder um plexo social protetivo, como se esse universo em infinita amplificação, chamado indivíduo, pudesse postular-se (em um sentido fichteniano) a si mesmo em uma expansão para dentro. Significa sim que as diferenças devam se resolver democraticamente, dentro de uma institucionalidade ética, material e socialmente determinada. Isto porque a ideia de democracia remete à construção de vias de aceitação e composição do distinto, da diversidade, inclusive das diferentes formas de comunicar-se:

Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar o que Santos (2006) chama de o novo imperativo transcultural, que no seu entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que

---

<sup>307</sup>

MARX, Karl. **Ideologia Alemã**. Tradução Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005. p. 112.

a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”<sup>308</sup>.

Pode-se concordar com o Relatório MacBride da UNESCO<sup>309</sup> quando sedimenta que a diversidade e a escolha do conteúdo da comunicação são requerimentos em qualquer sistema democrático, ainda que não seja o único requerimento e a despeito de não garantir por si, automaticamente, a democratização. Mas se deve complementar para certificar que a aceitação democrática da diversidade só pode ser compreendida em seu contexto social, como forma de objetivação do homem, indivíduo que, em sua especialidade diversificadora, desempenha concreta e plenamente a generidade humana, em confirmação de sua nota de sociabilidade. Diversidade e escolha devem sempre estar em atestado à subjetividade do homem, e não como meros processos de reificação, como é o caso da escolha consumidora, em uma sociedade centrada nas leis de oferta e de procura, na qual tudo se mercadeja, inclusivamente conteúdos de informação e de comunicação.

Em espaços de multiculturalidade, por conseguinte, faz-se mister recontextualizar os direitos de manifestação, em especial, liberá-los do constructo da modernidade, nos quais esses direitos, tratados como direitos individuais, se opunham, como liberdades negativas, à universalidade dos fatos. Mas à liberdade que se regalava ao indivíduo, negava-se-lhe a realidade, em concessão ao império da razão pura. A libertação da causalidade fática custou ao homem a sua própria materialidade, escamoteando justamente o parâmetro da diversidade cultural humana: a alteridade.

Efetivamente, a construção das liberdades de expressão, de comunicação, de manifestação, sob o paradigma da liberdade negativa, tal como consta dos diplomas legislativos de caráter liberal, confere a esses direitos um caráter meramente instrumental, ou seja, meios pelos quais se possa atingir objetivos outros que não a manifestação ou a comunicação em si. Não se trata, portanto, de conferir uma liberdade humana, de aumentar os espaços possíveis para a objetivação do ser

---

<sup>308</sup> CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p. 49.

<sup>309</sup> UNESCO - Comissão Internacional para Estudo dos Problemas da Comunicação. **Many Voices, One World: towards a new more just and more efficient world information and world communication order**. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000400/040066eb.pdf>>. Acesso em 21/12/2016.

social, mas sim canalizar a manifestação para um sistema formal. Com isso, cria-se uma espécie de mercado de ideias, no qual os participantes tem o direito de igualdade formal de veicular suas manifestações, mas só o podem fazer, concretamente, na medida do valor que se lhe empresta o sistema a seu capital de ideias.

Ao dissertar sobre a liberdade de expressão nos Estados Unidos, tal como positivada pela Primeira Emenda à Constituição Americana, Dworkin<sup>310</sup> ressaltou os principais pontos da concepção instrumentalista desse direito:

Na primeira categoria, a liberdade de expressão tem uma importância *instrumental*, ou seja, não é importante porque as pessoas têm o direito moral intrínseco de dizer o que bem entenderem, mas porque a permissão de que elas o digam produzirá efeitos benéficos para o conjunto da sociedade. Diz-se que a liberdade de expressão é importante, por exemplo, porque, como declarou Holmes no famoso parecer discordante do caso *Abrams*, há de ser mais fácil descobrir a verdade e a falsidade na política e optar-se por bons cursos de ação pública quando a discussão política for livre e desimpedida. Ou senão pela razão sublinhada por Madison: a liberdade de expressão ajuda a proteger o poder de autogoverno do povo. Alega-se ainda uma razão mais terra-a-terra: o governo tende a se tornar menos corrupto quando não tem o poder de punir aqueles que o criticam. Segundo essas diversas concepções instrumentais, o compromisso especial dos Estados Unidos com a liberdade expressão se baseia na adoção de uma estratégia especial por parte do país, uma espécie de aposta coletiva na ideia de que, a longo prazo, a liberdade de expressão nos fará mais bem do que mal.

Nesse caso, não é a democracia que serve à liberdade de expressão, mas sim a liberdade de expressão que serve à democracia, como um instrumento de controle do Estado, vale dizer: o Estado não detém ação contra o indivíduo, a não ser em casos muito particulares, como questões envolvendo a segurança estatal. É claro que, em efetivo, tal liberdade pode mostrar-se útil e desejável, mas além de seu âmbito restrito – o campo político, nota-se que a instrumentalização específica a conduta humana, direciona-a a fins particulares, não permitindo que o agir comunicativo seja, em si, a própria essência do ser social em movimento dialético de sua objetivação. Trata-se, então, de uma liberdade reificadora, que burocratiza o cidadão e não dá guarida ao caráter positivo da liberdade, como momento de confirmativo da subjetividade, nem autoriza ao Estado imprimir políticas públicas que

---

<sup>310</sup> DWORKIN, Ronald. **O Direito da Liberdade: a leitura moral da Constituição norte-americana**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martin Fontes, 2006. p. 318-319.

favoreçam o acesso à comunicação e a proteção à diversidade imaginativa e comunicativa.

É só na relação de homem para homem, em simbiose com a natureza, que a multiculturalidade pode aflorar e converter-se objetivamente como um imperativo ético-material, cujo resultado prático é aceitação da diversidade das formas de determinação humana. É preciso, nesse diapasão, compreender que a comunicação pode adquirir momentaneamente um caráter instrumental, mas não pode ser reduzida a esses termos. A comunicação, a expressão, são o próprio ser humano em seu processo de realização como tal.

O primeiro passo<sup>311</sup> para a democratização dos direitos de fala, de comunicação e de expressão é o reconhecimento da existência de uma pluralidade de valores, cuja convivência e composição deve ser alcançada dialogicamente:

O fenômeno do multiculturalismo nas sociedades contemporâneas expressa a existência, no interior de uma mesma comunidade política, de diferentes grupos sociais que desenvolvem práticas, relações, tradições, valores e identidades culturais (individuais e coletivas) distintas e próprias. O multiculturalismo é a expressão da afirmação e da luta pelo reconhecimento desta pluralidade de valores e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de direito, mediante o reconhecimento dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos e o reconhecimento das "necessidades particulares" dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos. Trata-se de afirmar, como direito básico e universal, que os cidadãos têm necessidade de um contexto cultural seguro para dar significado e orientação a seus modos de conduzir a vida; que a pertença a uma comunidade cultural é fundamental para a autonomia individual; que a cultura, com seus valores e suas vinculações normativas, representa um importante campo de reconhecimento para os indivíduos e que, portanto, a proteção e respeito às diferenças culturais apresenta-se como ampliação do leque de oportunidades de reconhecimento (COSTA e WERLE, 1997).

O reconhecimento, a não negação, da multiculturalidade revela um particular estágio de uma "política de significado"<sup>312</sup> pela qual as fontes axiológicas não estão sob monopólio de uma classe ou de uma estrutura burocrática e que, por conseguinte, sua produção se encontra fundada na totalidade da tessitura social. A inexistência de "patentes culturais" que assegurem a exclusividade de produção cultural a uma classe determinada desoprime o ser social, que ora pode confirmar-se

---

<sup>311</sup> A enumeração aqui formulada não tem qualquer caráter de prioridade, lógica, cronológica ou ontológica, servindo apenas à comodidade enunciativa, mesmo porque os "passos" indicados estão dialeticamente entrelaçados.

<sup>312</sup> Tomando de empréstimo essa expressão geertziana para os propósitos específicos do texto.

em sua autodeterminação constitutiva, emancipando as formas da genericidade humana nas singularidades afirmativas do indivíduo.

O segundo passo refere-se à plurivalência da multiculturalidade, a qual pode determinar-se por diversas formas, pois de nada valeria a existência de uma multiplicidade de valores que não pudessem ser expressados. Há aqui uma necessidade de acolhimento de variações tecnológicas e estéticas como modo de confirmação identitária, pois a negativa de expressão pelas formas singulares, conduziria à fratura entre o sujeito e sua objetivação. No caso da língua, por exemplo, a receptividade aos diversos repertórios linguísticos possibilita que uma infinidade de performances comunicativas sejam implementadas diante de contextos variados.

A superação da falsa suposição de uma homogeneidade linguística é um imperativo, sob pena de caracterizar uma hierarquização dos modos de expressão, mesmo porque a suposição de homogeneidade, que serve bem aos propósitos reacionários, só artificialmente trespassa as diferenças culturais existentes em uma sociedade. A hierarquização linguística, pela caracterização de línguas de prestígio e sublínguas, ou “dialetos folclóricos”, é uma geratriz de exclusão do direito de fala, uma vez que superpõe modos de expressão privilegiados em relação a outros, enfatizando a prevalência de grupos linguísticos sobre os demais, o que, nada mais faz do que demonstrar as assimetrias de acesso aos recursos de expressão, evidenciando a depreciação da valência dos repertórios não prestigiosos:

A questão vital da desigualdade social perante o discurso, isto é, a questão do impacto da desigualdade sociopolítica entre os vários participantes do círculo retórico no modo de produção da persuasão e do consentimento pressupõe o tratamento sociológico dos vários contextos da comunicação, em cuja sede devem ser determinadas, entre outras, as relações de poder entre o agente privilegiado e os demais participantes e entre o agente privilegiado e o grupo social relevante, as desigualdades sociais entre os participantes e, finalmente, a composição de classe do grupo social relevante, sendo certo que o próprio critério de relevância é já informado por interesses de classe mais ou menos estritamente definidos (...). A questão da desigualdades no interior do círculo argumentativo transcende em muito o domínio da retórica jurídica e põe-se no nível da retórica em geral, sobretudo numa época em que os meios de comunicação social monopolizaram os recursos de maior potencial persuasivo<sup>313</sup>.

O terceiro passo refere-se ao tratamento que será dado ao multiculturalismo. Mesmo que se reconheça a existência de plurivalores, é preciso assegurar a pacífica

<sup>313</sup>

SANTOS. Boaventura de Souza. *Op. Cit.* p. 70.

convivência entre as muitas culturas, de modo a não somente afirmá-las como tais, mas promovê-las, possibilitando também intercâmbios entre os diversos matizes culturais e entre as diversas “prosódicas”. Sob a perspectiva de um multiculturalismo crítico, pode-se chegar ao estabelecimento de interculturalidades, de hibridismos, de transculturalidades em cuja essência esteja a objetivação do ser social, possibilitando a construção e aceitação de identidades híbridas como um processo contínuo, aberto, e recusando o cerramento dos estereótipos identitários. É certo, mas é preciso ressaltar, que nem toda interculturalidade, nem todo hibridismo podem ser considerados bons em si mesmo.

Quando se viabiliza um processo de hibridização para se alcançar uma homogeneidade mercadológica para com vistas à padronização de produção e consumo para redução de custos, não se pode entender esse “abastardamento” como um transcurso de realização humana, a não ser como um procedimento de reificação da humanidade. A interculturalidade, a hibridização devem ser tomadas como processos dialógicos e não devem implicar necessariamente o desaparecimento de traços culturais pré-existentes. Há, nesse passo, uma recomposição de poder, cuja centralidade não está em um ou outro traço cultural específico, mas na constelação multicultural: a amplificação do poder é diretamente proporcional à multiculturalização.

### **3. CONCLUSÃO**

Pelo exposto, pode-se compreender que a simples normatização gramatical não é suficiente para conferir um direito efetivo de manifestação do sujeito, se a esta normatização for conferida um caráter de normalização, relegando à periferia da exclusão toda a manifestação que a ela não se conformar, vale dizer: se o indivíduo não puder manifestar-se em sua língua, com todas as vicissitudes, idiosincrasias, estilos, então não se pode dizer que a liberdade de manifestação esteja democraticamente assentada: aliás, nem mesmo haverá liberdade de manifestação. O requerimento de neutralidade linguística não lhe garante uma pretensa maior objetividade, tratando-se, ao revés, de uma subjetiva maneira de estafar a comunicação.

A liberdade de expressão, de manifestação, de comunicação, de credo, de silêncio, devem sempre ser vistas como momentos de objetivação subjetiva,

contínuos processos dialéticos cujas categorias se resolvem dialogicamente, e daí a necessidade de libertar a manifestação de pensamento para que essa possa ser exteriorizada, e, ipso facto, tornando concreto o direito em sua factualização social. Tais liberdades não podem ser concebidas como meros instrumentos de realização de fins externos ao homem, pois, nesse caso, a própria humanidade seria instrumentalizada, burocratizada a sua essência, reificando o ser social. Não é a liberdade de expressão que deve servir à instrumentalidade, mas a instrumentalidade é que deve servir à liberdade de expressão, permitindo que essa se manifeste sob várias matizes, sob diversas formas, sob diferentes perspectivas. A instrumentalização da manifestação se ocorrer deve ser episódica e contingente e sempre destinada a aumentar o espaço da subjetivação.

A democratização da liberdade de expressão pressupõe a aceitação, a valorização e a adoção de mecanismos que protejam a multiculturalidade. Uma democracia que não permita o aflorar das distintas maneiras de constitutividade identitária do ser social, que reprima as diferentes formas de manifestação e de expressão, e que não estimule a propagação de uma diversidade de valores, ou a sua intercambialidade não pode ser tratada como verdadeira democracia, uma vez que está a inverter os polos da relação: há de se estabelecer como democracia expressiva, na qual a diferença não seja causa de desigualdade e sob a qual a igualdade faça toda a diferença.

#### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Miche Lahud e Yara Frateschi. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, José D'Assunção. **Igualdade, Desigualdade e Diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 199-218, Abril de 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Lingüísticas**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.



COSTA, Sérgio; WERLE, Denilson Luís. **Reconhecer As Diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, nº 49, nov. 1997.

DWORKIN, Ronald. **O Direito da Liberdade: a leitura moral da Constituição norte-americana**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martin Fontes, 2006.

FARIA, José Henrique de. **Epistemologia Crítica: metodologia e interdisciplinaridade**. In: **Práticas da Interdisciplinaridade em Estudo e Pesquisa**. Arlindo Philippi Jr. e Valdir Fernandes (editores). Barueri, SP: Manole, 2015.

FAZENDA, Ivani C. Antunes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 7ª edição. Campinas: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais**. Revista Ideação. v. 10 – n. 1, 1º sem. 2008 Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. Cascavel, PR, Edunioeste, n. 1, (1998- ).

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Governo de Si e dos Outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Coragem da Verdade**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friederich. **Fenomenologia do Espírito**. 4ª edição, parte 1 e 2. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAPISSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Lucimar Coghi Anselmi e Fulvio Lubisco. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social**. Tradução de Lya Luft Rodinei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, Livro 1. 13ª edição Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia Alemã**. Tradução Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

\_\_\_\_\_ **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_ **Grundisse**. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 16ª ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

SANTOS, Boaventura Souza. **O Direito dos Oprimidos**. São Paulo: Cortez, 2014.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNESCO - Comissão Internacional para Estudo dos Problemas da Comunicação. **Many Voices, One World: towards a new more just and more efficient world information and world communication order**. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000400/040066eb.pdf>> Acesso em 21/12/2016.

WEBER, Max. **A “Objetividade do Conhecimento Científico**. Tradução de Gabriel Cohn. São Paulo: Editora Ática, 2006.

#### ENDEREÇOS ELETRÔNICOS:

Disponível em <<http://blogues.publico.pt/pagina23/2013/05/08/dez-datas-da-historia-da-liberdade-de-expressao>>. Acesso em 30/01/2017. Acesso em 30/01/2017.

Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em 22/01/2017.

