

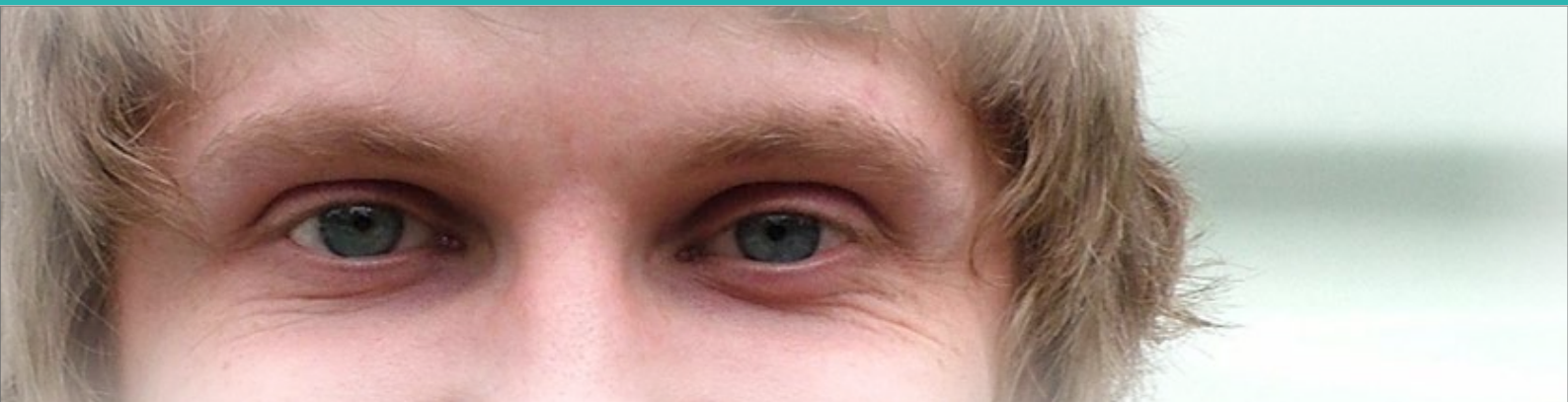


Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos

(Orgs.)

Kári Lúcia Forneck
Carolina Taís Werlang
Róger Sullivan Faleiro
Grasiela Kieling Bublitz
Daiane Kipper
Garine Andrea Keller
Juliana Thiesen Fuchs
Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Almeida Souza Haetinger

volume 7



EDITORA
UNIVATES

Kári Lúcia Forneck
Carolina Taís Werlang
Róger Sullivan Faleiro
Grasiela Kieling Bublitz
Daiane Kipper
Garine Andrea Keller
Juliana Thiesen Fuchs
Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Almeida Souza Haetinger
(Organizadoras)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 7

1ª Edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2021



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

L755 Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos / Kári Lúcia Forneck et al. (Orgs.) - Lajeado: Ed. da Univates, 2021. (Linguagens; 7)

340 p.

ISBN 978-65-86648-41-6

1. Linguística 2. Literatura I. Título

CDU: 80:37

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Maria Helena Schneider – CRB 10/2607



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

David Crystal, tempos atrás, afirmou que entender as razões pelas quais as pessoas usam a linguagem e os efeitos desses usos é um bom ponto de partida para desenvolver reflexões acerca das interações humanas.

A complexidade dessas razões, desses efeitos e de tudo o que decorre desse emaranhado interacional se constitui um campo complexo e amplo de perspectivas para o estudo da linguagem. Ao longo dos últimos anos, o Curso de Letras da Univates vem se propondo a oportunizar um espaço editorial para que diferentes vozes concretizem essa complexidade, por meio de suas publicações.

A VII edição do e-book *Linguagens: Múltiplos Olhares, Múltiplos Sentidos* reitera esse propósito mais uma vez. Nessa edição, contamos com a participação de graduandos, professores, pesquisadores e escritores, de diferentes instituições, que se propuseram a usar lentes diversas para apresentar ao leitor horizontes de reflexão da e sobre a linguagem.

Divididos em três seções – artigos acadêmicos, relatos de experiência e textos de escrita criativa – os escritos apresentam resultados de pesquisas e reflexões teóricas, experiências de investigação, práticas de ensino e vivências pedagógicas, além de experiências estéticas do contato com a leitura literária.

Desejamos poder oportunizar ao leitor novos olhares múltiplos e sentidos diversos de diferentes perspectivas de linguagem ao longo das páginas deste e-book. Afinal, por que usamos a linguagem? o que a compõe? como a usamos? quais efeitos desses usos? para que o fazemos? quem nos tornamos ao fazer uso dela? por que é complexa? por que é tão bonita? são perguntas que mobilizaram os escritos. Boa leitura, na busca de respostas (ou de outras perguntas)!

Organizadores

ORGANIZADORES

Kári Lúcia Forneck
Carolina Taís Werlang
Róger Sullivan Faleiro
Grasiela Kieling Bublitz
Daiane Kipper
Garine Andrea Keller
Juliana Thiesen Fuchs
Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Almeida Souza Haetinger

COMITÊ DE AVALIAÇÃO

Aline Diesel	Gilmárcia Picoli
Aline Jessica Antunes	Grasiela Bublitz
Ana Cristina Diersmann	Juliana Thiesen Fuchs
Ana Emília Klein	Kári Lúcia Forneck
Brendom da Cunha Lussani	Kleber Eckert
Camila Fonseca	Makeli Aldrovandi
Catherine Werlang	Marine Matte
Cristiano Paschoal	Maristela Juchum
Daiane Kipper	Melissa Heberle Diedrich
Daniela Jantsch	Róger Sullivan Faleiro
Fabiele Spohr	Rosane Maria Cardoso
Flávia Zanatta	Rosiene Almeida Souza Haetinger
Garine Keller	Suzinara Strassburger

SUMÁRIO

Artigos Científicos

- A ARQUEOLOGIA DA SOCIOGÊNESE EM VYGOTSKY E LURIA:
ELEMENTOS PARA O NASCIMENTO SOCIAL DO SER LINGUÍSTICO 11**
Cristiano Sandim Paschoal
Fernanda Peres Lopes
Luciana Saratt
- A IDENTIFICAÇÃO DE REFERENTES DE ENCAPSULAMENTO
ANAFÓRICO POR ALUNOS DE 9º ANO 25**
Erika Luíse Benini
Júlia Fachini
Kári Lúcia Forneck
- A IMPORTÂNCIA DA FONÉTICA NA APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA
DE UMA SEGUNDA LÍNGUA 38**
Luis Adriano Kordt
Grasiela Kieling Bublitz
- A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DE UM FONOAUDIÓLOGO NAS
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 49**
Daniele Koppe
Giovana Scheibel
Grasiela K. Bublitz
- “A MULHER DE TRINTA ANOS”: A VISÃO DA MULHER A PARTIR
DA OBRA DE HONORÉ DE BALZAC SOB O PONTO DE VISTA DAS
PERSONAGENS MASCULINAS, DAS PERSONAGENS FEMININAS E DO
NARRADOR 63**
Aléxia Islabão dos Santos
Maiquel Röhrig
- A REVOLTA DAS PRINCESAS: UM ESTUDO SOBRE LITERATURA
INFANTIL, INDÚSTRIA CULTURAL E GÊNERO 75**
Veridiana de Souza Guimarães
- A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PATRIARCAL E SUA MANIFESTAÇÃO
NOS ARTEFATOS CULTURAIS MIDIÁTICOS: UM ESTUDO SOBRE A
TELESSÉRIE *ONCE UPON A TIME* 86**
Rafael Eisinger Guimarães
Silvana da Rosa
- ANÁLISE DE MÉTODOS DE TRATAMENTO PARA DISTÚRBO DA
PROSÓDIA NA OBRA O DISCURSO DO REI 100**
Flávia Radeucker Duarte
Letícia Leidens Kunzler
Grasiela Kieling Bublitz

ELEMENTOS DA NARRATIVA MÍTICA EM “A SALAMANCA DO JARAU”, DE SIMÕES LOPES NETO	111
Ana Cristina Steffen	
ENSINANDO A FALAR INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REGIÃO DO VALE DO TAQUARI.....	120
Carolina Taís Werlang Kauane Haberkamp Mariana Feldens Klepker Grasiela Kieling Bublitz	
ESTUDO DE GRAMÁTICA: UM DESAFIO COLETIVO	131
Ana Júlia Teló Natália Taís Scherer Kári Lúcia Forneck	
FATORES DE COMPLEXIDADE TEXTUAL PARA LEITORES DE ESCOLARIDADE LIMITADA	140
Giselle Liana Fetter	
INTERMIDIALIDADE – REFLEXÕES SOBRE TRÊS PRODUTOS DE MÍDIA.	155
Roseane G. da Silva Ana Cláudia Munari Domingos	
LER, COMPREENDER E INFERIR: UM ESTUDO SOBRE O STATUS DA LEITURA EM PROVAS DE VESTIBULAR.....	170
Maiara Potrich Júlia Fachini Kári Lúcia Forneck	
MULTILETRAMENTO E INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL	178
Flávia Radeucker Duarte Maristela Juchum Tainara de Souza	
“MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS”, DE MACHADO DE ASSIS, SOB O PONTO DE VISTA DA NUMEROLOGIA	188
Robert Reiziger de Melo Rodrigues Maiquel Röhrig	
O ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI.....	200
Maristela Juchum Garine Andréa Keller Juliana Thiesen Fuchs Daniela Fernanda Prospero	
O ENSINO DA LEITURA A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DO USO CONSCIENTE DA ESTRATÉGIA DE PREDIÇÃO LEITORA.....	210
Caroline Bernardes Borges Dhaisele Santana Schmidt	

**O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA COMPREENSÃO E NO USO DE
NEOLOGISMOS VERBAIS 225**

Larissa Damiris Lopes Franco
Raquel Vian Rodrigues
Sofia Scheid Wolmeister
Kári Lúcia Forneck

**OS ERROS ORTOGRÁFICOS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO POR CRIANÇAS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.... 240**

Lisandra Maria Filippin
Paloma Aparecida Wammes
Samanta Kélly Menoncin Pierozan
Kleber Eckert

**(RE)CONFIGURAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA:
UMA LEITURA DAS MANIFESTAÇÕES FEMINISTAS EM OBRA DA
ESCRITORA GAÚCHA CHRISTINA DIAS..... 255**

Renata Toigo

**REFLEXÕES SOBRE DESEJO E VERDADE SOB UMA PERSPECTIVA
BARTHESIANA 265**

Luís Alberto dos Santos Paz Filho

Escrita Criativa

A PALAVRA 276

Carolina Taís Werlang

A PORTA (NEM TÃO) EMPERRADA DO BANHEIRO DO ÔNIBUS..... 277

Aléxia Islabão dos Santos

A TELA 279

Fabício Agostinho Bagatini
Rogério José Schuck

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 281

Candice Camilla Olinda Santos

JARDIM SECRETO..... 284

Larissa Palagi

JULIANA 290

Maiara Potrich

O CLARÃO EM MEIO À ESCURIDÃO 292

Maiara Potrich

O INFINITO NO OLHAR 293

Fabício Agostinho Bagatini
Rogério José Schuck

SELFIE 295

Gisela Rodriguez

TOCAR ESTRELAS	298
Tatiana Linhares dos Santos	
UM LUGARZINHO PARADO NO TEMPO.....	299
Caroline Schnorr	

Relatos de Experiência

EXPERIÊNCIAS COM OFICINAS DE PRODUÇÃO DE FANFICS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	303
Ângela Cogo Fronckowiak	
Letícia da Rosa Fregapani	
Bruna Elise Stumm	
Maria Regina Manganelli	
Monique Carolina Corrêa Gomes	
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM MULTIMODAL PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR.....	314
Róger Sullivan Faleiro	
Carolina Taís Werlang	
Kári Lúcia Forneck	
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES A PARTIR DO TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	319
Hortência Fontana	
Isabel Cristina Spaniol	
Mateus Lorenzon	
PROJETO DE EXTENSÃO LINGUAGENS: PALAVRAS E IMAGENS: LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA.....	335
Rosiene Almeida Souza Haetinger	
Flávio Roberto Meurer	
Flávia Radeucker Duarte	
Ana Beatriz Assad dos Santos	

Artigos Científicos

A ARQUEOLOGIA DA SOCIOGÊNESE EM VYGOTSKY E LURIA: ELEMENTOS PARA O NASCIMENTO SOCIAL DO SER LINGUÍSTICO

Cristiano Sandim Paschoal¹

Fernanda Peres Lopes²

Luciana Saratt³

Resumo: Devido à proficuidade dos estudos acerca da aquisição da linguagem, sobretudo para o desenvolvimento de metodologias educacionais, o presente artigo visa a esboçar as principais epistemologias que norteiam as teorias que se ocupam do assunto, dando destaque à seara sociointeracionista. Ancorando-se nos postulados dos psicólogos soviéticos Lev Semyonovich Vygotsky e Alexander Romanovich Luria, refletiu-se sobre a importância de seus arcabouços teóricos para o desenvolvimento da sociogenética, trazendo aos estudos semiolinguísticos um novo olhar ao estatuto do cognoscível. Diante disso, considerando esses pressupostos, sugeriu-se uma proposta de atividade cujo objetivo é elucidar a fase pré-histórica da escrita de sujeitos que estão em processo de aquisição do sistema ortográfico. O escopo da referida atividade busca uma proposta pedagógica que suscite os sentidos e preze pela interação. Percebeu-se, a partir do movimento reflexivo, que as referidas epistemologias, ao perscrutarem a respeito do desenvolvimento da escrita, a concebem por meio de fases desenvolvimentistas, asseverando que tal processo intercorre de modo interativo, por meio do liame entre a criança e o ambiente situacional do qual ela está imbuída, em uma relação histórico-cultural.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Luria; Sociogenética; Sociointeracionismo; Vygotsky.

Considerações iniciais

Desde que os estudos pertinentes à seara da linguagem surgiram na Grécia, quando o homem se autoindagava sobre sua complexa capacidade simbólica, diversos arcabouços teóricos emergiram, a partir de diferentes olhares epistemológicos. No início do século XX, período em que a Linguística adquire caráter autônomo e científico, sob os fomentos de Ferdinand Saussure, evoca-se uma gama de questionamentos relacionados à natureza da linguagem, desencadeando em estudos procedentes que, ora se mostram baseados em aspectos sociodiscursivos, ora em aspectos biológicos e/ou cognitivos.

Atrelado a isso, a partir da década de 60, os estudos linguísticos, ultrapassando os limites do formalismo, anunciaram um intento de contribuir, de diferentes maneiras, para aspectos vinculados às necessidades sociais. Nesse âmbito, diferentes teóricos da linguagem e de áreas correlatas perceberam, dentre muitas coisas, o ensino como algo que se fazia emergente quanto à utilidade

1 Mestrando em Linguística pela PUCRS, cristiano.paschoal@edu.pucrs.br.

2 Doutoranda em Linguística pela PUCRS, fernanda.peres@edu.pucrs.br.

3 Mestranda em Linguística pela PUCRS, luciana.saratt@edu.pucrs.br.

pública, uma vez que, até então, a educação linguística, por exemplo, era conduzida sob os moldes da gramática normativa. A partir disso, veem-se diferentes vieses teórico-metodológicos voltados a investigar não somente questões de ensino de língua materna (L1) ou estrangeira (L2), mas, também, empreendimentos intelectuais acerca da aquisição e aprendizagem da linguagem verbal e não verbal.

Nesse sentido, com o intuito de apresentar os aspectos principais da teoria sociointeracionista, situada no escopo investigativo anteriormente proferido, o presente trabalho traça o seu percurso da seguinte maneira: em um primeiro momento, será apresentada a tríade teórico-epistemológica que permeia os estudos acerca da aquisição da linguagem; após, versar-se-á sobre os principais tópicos da teoria construída por Lev Semyonovich Vygotsky, demonstrando a preconização dos aspectos sociais pelo arcabouço e, por conseguinte, destacando suas principais contribuições teóricas para o entendimento da relação homem/linguagem. Em seguida, versa-se da influência vygotskyniana na teoria sobre a aquisição da escrita de Alexander Romanovich Lúria, cuja base, ao entender o sujeito como um ser sócio-histórico, dispõe de índices dialéticos. E, por fim, com base nos pressupostos que fundamentam as reflexões apresentadas neste artigo, será proposta uma atividade cujo objetivo é conhecer a fase pré-histórica da escrita de sujeitos que estão em processo de aquisição do sistema ortográfico.

1 O Empirismo, o Racionalismo e o Interacionismo: a tríade condutora

Dentro do escopo da Linguística que se ocupa dos processos de aquisição, aprendizagem e desenvolvimento linguístico e translinguístico, existem diferentes teorias/abordagens que embasam o olhar sob a relação traçada entre sujeito e língua. De maneira geral, dada a complexidade do objeto analítico, presencia-se, muitas vezes, pesquisas que adotam a interface como um posicionamento epistemológico que, em certa medida, possibilita uma exploração mais profícua do que tange ao desenvolvimento dos estudos que tratam da aquisição da linguagem.

Todavia, embora essa interdisciplinaridade e o cruzamento teórico se façam legítimos, quando requer um melhor desempenho pedagógico no universo educacional, epistemologicamente, faz-se necessário salientar que há uma tríade conceptual condutora que, de maneira díspare, conduz os principais desmembramentos da área de aquisição, a saber: o empirismo, o racionalismo e o interacionismo.

O **empirismo** integra, sumariamente, as teorias de aquisição que concebem o conhecimento como sendo derivado da experiência, ou seja, todo desenvolvimento linguístico dar-se-á de modo ambientado. Nesta corrente, destacam-se, pelo menos, duas principais investigações: o **behaviorismo** e o **conexionismo**. O primeiro, cuja figura expoente foi Burrhus Frederic Skinner,

propunha ser capaz de prever e controlar o comportamento verbal mediante variáveis que controlam o comportamento (estímulo, resposta, reforço) e a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular (SANTOS, 2008, p. 217)

O conexionismo, por sua vez, também localizado na esteira do empirismo, pode ser considerado uma linha teórica recente, pois, surgiu, aproximadamente, nos últimos 40 anos. Contrapondo-se em parte com o behaviorismo, essa corrente, também intitulada de **associacionismo**, considera a mente como um elemento primordial para o processo de aquisição da linguagem. Nesse sentido, a experiência empírica do sujeito falante é não somente necessária para o desenvolvimento verbal, mas, também, para a ativação das conexões neuronais que ocorrem na mente, permitindo a codificação das informações da entrada (*input*) e o desenvolvimento de informações da saída (*output*), em termos linguísticos.

Em dissonância com os preceitos empiristas, tem-se o **racionalismo** que, além de considerar a linha behaviorista demasiadamente elementar, aponta algumas lacunas metodológicas no quadro de desenvolvimento metodológico do seu construto:

em primeiro lugar, a teoria fora concebida a partir de experiências laboratoriais com animais; em segundo lugar, o autor utilizou uma terminologia muito geral para a descrição de termos essenciais como, por exemplo, estímulo, resposta e reforço; em terceiro lugar, o modelo do adulto não é sempre perfeito, o que leva a crer que a aprendizagem da linguagem é também motivada por necessidades internas da própria criança (CHOMSKY (1959) apud Soares (2006, p. 13).

Dessa forma, Noam Chomsky, em 1960, começa a lapidar a sua teoria **inatista** da linguagem atrelada ao seu corpo teórico mais amplo intitulado **Gerativismo**. Durante esse percurso investigativo, o linguista visou a descobrir, pela análise linguística, “princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana” (CHOMSKY, 1980, p. 9).

Portanto, para a concepção inatista, noções behavioristas/comportamentalistas como imitação ou memorização da linguagem não dão conta de explicar a competência de desenvolvimento linguístico humano, uma vez que esta capacidade subjaz à atividade verbal, estando na ordem do biológico. Assim, em uma situação comunicativa hipotética em que uma criança está com sono, não se estruturará uma sentença como **“estou sono com eu”**, mas, ela dirá **“eu estou com sono”**, pois possui um conhecimento linguístico inerente à sua natureza.

Além do inatismo, a outra abordagem de considerável destaque no escopo racionalista é o **Cognitivismo construtivista**, desenvolvida pelo estudioso suíço Jean Piaget. Concentrando seu olhar perscrutável ao desempenho intelectual

humano, segundo o psicólogo, é a partir da interação entre ambiente e organismo que as estruturas cognitivas se desenvolvem. Dessa forma, o desempenho gramatical da criança não se dá de forma independente dos domínios cognoscíveis e, na medida em que esse desenvolvimento progride, o ser linguístico aumenta sua capacidade simbólica de representar.

Embora o cognitivismo construtivista não compactue com o ideário inatista, mostra-se, consideravelmente, racionalista, por imprimir ao desenvolvimento da linguagem um caráter neuropsicofisiológico, concentrando-se, sobretudo, na ordem cognitiva de desempenho verbal. Atrelando-se a isso, Piaget constrói um arquétipo de desenvolvimento linguístico humano, materializado em estágios gerais e universais que ocorrem do interno (cognição) ao externo (meio) e indicia fases de maturação linguística da criança. No entanto, mesmo que os estágios de desenvolvimento apontados pelo autor se façam permeados pelo meio, esse atravessamento ocorre de maneira individual. Consequentemente, o teórico dá ao usuário da linguagem um caráter egocêntrico, defendendo a ideia da existência de uma fase em que, supostamente, a criança verbaliza e, nesse ato, há uma carência de entendimento da função social simbólica do seu agir.

Portanto, o cognitivismo construtivista desenvolve, principalmente, um arcabouço teórico que busca compreender o humano e sua relação com a linguagem a partir das noções de filogênese e ontogênese, permitindo às funções psicológicas um aparato moldado no biológico que, ao longo do desenvolvimento do ser, dá-lhe o estatuto de espécie humana e de indivíduo linguístico.

Opondo-se a esse estatuto individual, tem-se, no campo investigativo da aquisição da linguagem, a teoria de Lev Vygotsky que, embora comungue com alguns princípios piagetianos, lapidará os conceitos de filogenia e ontogenia a partir dos moldes de um termo semanticamente marcado pela interação social: a **sociogênese**.

2 O Sociointeracionismo de Vygotsky: elementos para uma teoria sociogenética

Como mencionado em observações precedentes, embora Piaget tenha considerado a interação entre organismo biológico e meio, deu menos relevância ao papel do outro no processo de maturação linguística da criança, caracterizando-o como sendo individual. Em contrapartida, Vygotsky busca superar o modelo biológico para explicar o desenvolvimento humano, mostrando que, em sua psicologia histórico-social, a ontogênese não pode ser cristalizada no tempo e no espaço, tampouco concebida como alheia às questões dialéticas de relação com os outros sujeitos também históricos. Percebe-se, em seu pensamento teórico, a forte influência do materialismo histórico, uma vez que, segundo o estudioso

Se separarmos o pensamento da vida, da dinâmica e das necessidades, se o privarmos de toda a realidade, fechar-se-ão diante de nós todos os caminhos de descoberta e de explicação das propriedades. Privaremos o pensamento de seu papel principal, que é o de determinar nosso modo de viver e nosso comportamento, o de transformar nossas ações, de orientá-las, de nos liberar da situação concreta (VYGOTSKY,1994, p. 229).

O que o psicólogo soviético anuncia na sua enunciação precedente é o fato de que não somente se faz necessária uma psicologia de desenvolvimento baseada nos fatos concretos, mas, também, de que o plano intrapsíquico dos sujeitos seja visto como atravessado, modificado e permeado pelo plano sócio-semiótico que o circunda. Partindo desta premissa, Vygotsky desenha sua arqueologia do apreender e adquirir a linguagem, dando ênfase às interações sociais das crianças. Segundo o teórico, existem dois aspectos que arquitetam o desenvolvimento infantil e que estão diretamente relacionados ao progresso semiolinguístico do falante.

O primeiro aspecto abordado na teoria sociointeracionista é o **instrumental** que, basicamente, são instrumentos materiais existentes na realidade concreta do ser e possuem uma capacidade de, a partir da interação entre sujeitos com o objeto, modificar as funções psicológicas mais complexas da criança. Um exemplo que pode materializar essa noção é uma criança transformar uma folha de papel em bola que, objetivamente, significa apenas um simples movimento entre o cognoscível e o mundo externo. Contudo, esse comportamento, quando estimulado por outros sujeitos, permite à criança manipular instrumentos da realidade e, além disso, desenvolve sua memória em relação às funções instrumentais desse objeto.

O segundo aspecto nodal para o desenvolvimento linguístico da criança é o **histórico-cultural**, comumente chamado de **abstrato**, que diz respeito aos elementos que transformam o homem em um ser socialmente organizado. Nesse âmbito, encontram-se todos os instrumentos que são utilizados para fins civilizatórios e construídos propriamente pelo homem: órgãos sociais, leis, aritmética, calendários, tempo cronológico, etc. Entretanto, Vygotsky, em sua teoria, ocupa-se do elemento responsável por configurar todas essas instrumentalizações sociais: a linguagem.

Por isso, para o teórico, linguagem e humanidade encontram-se imbricados, edificando-se e evoluindo por meio de um processo interacional entre sujeitos. Além disso, para o sociointeracionismo, a existência humana só se torna possível pelo uso da linguagem, uma vez que esta realiza o cognoscível, tornando-o possível. Desse modo,

desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão pela qual não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como a expressão

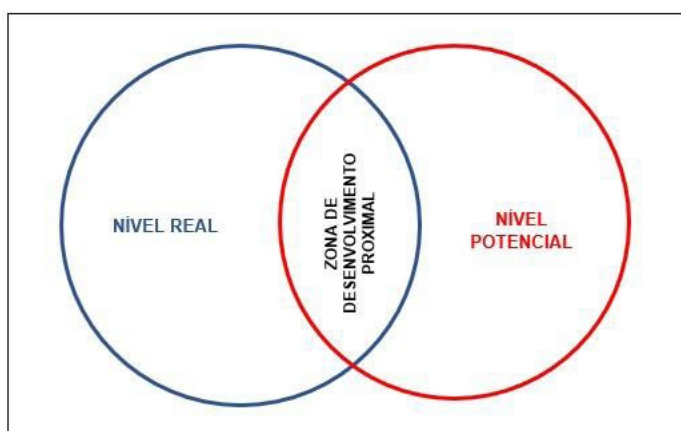
de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na linguagem. (VYGOTSKY, 2001, p. 412).

Depreende-se, portanto, que linguagem e pensamento na teoria interacionista se fundamentam a partir de um processo dialético que, inevitavelmente, exigem a presença de outro falante, pois a formação da consciência vygotskyniana só é possível se mediada. Atrelando-se a esse ideário, o psicólogo desenvolverá o conceito de **zona de desenvolvimento proximal** para explicar a importância do interlocutor nesse processo.

3 Zona de desenvolvimento proximal: o eu, o outro e as possibilidades linguísticas

Preocupando-se não apenas com o processo de aquisição, mas, também, com o entendimento de como ocorre a aprendizagem, Vygotsky desenvolve, em seu construto teórico, o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, justamente porque para ele a dicotomia aquisição versus aprendizagem não se faz produtiva, mas sim os elementos que circundam esses processos. Para que se desenvolva essa noção terminológica, observemos a imagem a seguir:

Figura 1 - Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Elaborada pelos autores com base nos preceitos asseverados por Vygotsky (1991, 1994, 2001).

Ao observarmos a imagem precedente, pode-se notar que, na parte grafada em azul, tem-se escrito "nível real", que corresponde àquilo que a criança já internalizou, por meio da interação, de conhecimentos linguísticos. Hipoteticamente, pensemos em uma criança que está apreendendo inglês e já possui como conhecimento real o uso dos pronomes pessoais (*I, You, He, She, It, We and They*), no *Simple Present* (Presente simples). No entanto, a parte ilustrada em vermelho representa aquilo que ela ainda não sabe, hipoteticamente aqui representado pelo uso do *Simple Past*, mas pode vir a apreender por já possuir o conhecimento dos pronomes pessoais,

suas flexões verbais no presente e, além disso, sua ordenação sintática. Tem-se, portanto, o nível potencial, que corresponde ao potencial a ser alcançado ancorado naquilo que o aprendiz já domina linguisticamente. No entanto, para que essa aprendizagem se efetive é necessária a passagem pela **zona de desenvolvimento proximal**, ilustrada em preto.

A zona de desenvolvimento proximal corresponde ao espaço entre o real e o potencial, imperativamente mediado por um sujeito, ou seja, só é possível à luz da interação entre sujeitos. Isso significa afirmar que para o aprendiz entender o uso do *Simple Past*, tanto dos verbos regulares quanto dos irregulares, não basta apenas o que ele já possui de conhecimento internalizado, mas é necessário, sobretudo, a presença de outro sujeito, (mais) habilitado, para mediar esses futuros usos e domínios linguísticos. A depender da qualidade em que a zona de desenvolvimento proximal acontece, sempre ancorada nos aspectos instrumentais e histórico-sociais, determina-se o grau de sofisticação em que o conhecimento alcançado ocorreu.

4 A aquisição da escrita para Luria: um liame entre criança e contexto sócio-histórico

Algumas particularidades contextuais se circunscrevem nos pressupostos epistemológicos de Alexander Romanovich Luria, o que reclama uma elucidação, ainda que lacônica. Imbuído em um ambiente agitado pela Revolução Russa (1917 – 1923), o psicólogo endossa que essa situação influenciou a sua vida e, à vista disso, explica que a sua produção intelectual é contornada por diferenças em relação aos pesquisadores europeus e americanos, dos quais

muitos passaram suas vidas num ambiente externo relativamente calmo e constante. Suas histórias refletem o curso de seu trabalho [...]. A diferença repousa nos fatores sociais e históricos que nos influenciaram. Desde o começo, era aparente que eu teria pouca oportunidade de buscar aquela educação sistemática e ordenada que é a pedra de fundação da maioria das carreiras científicas. Ao invés, a vida me ofereceu a atmosfera extraordinariamente estimulante de uma sociedade ativa e em rápida mudança (LURIA, 1992, p. 21).

A revolução libertara os sujeitos das amarras czaristas; estilhaçara os limites, levantando o véu da liberdade e do entusiasmo social. Assim, em um mundo pós-ressurreição, ao iniciar seus estudos acadêmicos, Luria se propõe a refletir a respeito das vicissitudes de seu tempo, bem como sobre as atribuições humanas no movimento de arquitetar a sociedade. Sabendo que em tais investigações estão imbricadas questões do campo da psicologia, o pesquisador incorpora em seus estudos o desenvolvimento de “uma abordagem psicológica concreta dos eventos da vida social” (LURIA, 2010, p. 26). Ao considerar áridos os estudos psicológicos da época, Luria defende a necessidade de pesquisas subsidiadas na vida real das

peças, em um viés que, ao deixar de ser uma abstração intelectual, transcendesse os limites dos laboratórios, o que a elevaria a sua categoria de interesse.

Já trabalhando no Instituto de Psicologia de Moscou, Alexander Luria se alia a Lev Vygotsky, em busca de uma psicologia cuja base fosse fundamentada no materialismo dialético. Vygotsky, embebido pelas concepções marxistas, “concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo” (LURIA, 1992, p. 46), asseverando, porém, que os seres humanos não são somente um produto desse meio, uma vez que eles agem ativamente. Esse enfoque adquiriu roupagem ao ser tipificado como “instrumental”, “cultural” e “histórico”, palavras que, quando mobilizadas, refletem idiosincrasias da nova proposta de estudos psicológicos.

O aspecto “instrumental” está atrelado à natureza mediada das funções complexas, entendendo que um adulto, por exemplo, não se limita a responder estímulos, visto que ele os modifica. O termo “cultural”, ao circundar as postulações de Vygotsky, é constituído das formas socialmente estruturadas pelas quais o corpo social organiza tarefas propostas às crianças. Uma dessas formas é a linguagem que, nesse âmbito teórico, habita um papel fundamental no desenvolvimento de processos cognitivos. Enquanto isso, o elemento “histórico” se amalga ao cultural. Esses três aspectos podem ser verificados no processo de desenvolvimento das crianças, pois

desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu corpus de significados e condutas, historicamente acumulados. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma (LURIA, 2010, p. 48).

É possível denotar que a afirmação acima erradia a percepção de que os primeiros atos psicológicos e instrumentais surgem no transcorrer das interações entre crianças e adultos, em um movimento intersíquico, isto é, compartilhado por indivíduos. No início do desenvolvimento infantil, os adultos são mediadores da relação criança-mundo, todavia, nas fases mais maduras de crescimento, tal processo que era mediado pelos adultos, se torna um movimento interior. Entende-se, logo, que as respostas ao mundo se metamorfoseiam em um ato intrapsíquico e, sobretudo, que o aspecto social do indivíduo se revela em sua natureza psicológica, por meio dessa interiorização dos modos de operar com informações historicamente determinadas e culturalmente organizadas.

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento da psicologia soviética, Luria e Vygotsky, em um contexto de mudanças socioculturais, repeliram o viés que entende

a consciência como uma propriedade intrínseca da vida mental, independente do desenvolvimento histórico. Assim, a psicologia soviética, penetrada pelos pensamentos de Marx, “sustenta que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é mutável e passiva” (LURIA, 1990, p. 23), mas sim formada pela atividade e acionada pelos sujeitos para guiá-los no ambiente. Nessa perspectiva, além de adaptá-los a determinados ambientes, a consciência também os reestrutura. Impõe-se evidenciar, assim sendo, que as formas ativas de vida engendram os processos mentais; essa acepção é basilar nos constructos de Luria e Vygotsky.

Implicada nessa natureza social e tema destaque nos estudos de Luria, a aquisição da escrita é, há bastante tempo, objeto de reflexões. No Brasil, o impacto do texto *O desenvolvimento da escrita na criança* gerou acalorados debates. Nesse ensaio, Luria afirma que a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras (LURIA, 2010), o que viabiliza entender que o caderno escolar de anotações de uma criança não é o primeiro estágio de aquisição da língua escrita, já que

se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 1998, p. 143).

Percebe-se, desse modo, que em sua “pré-história” a criança já desenvolvera algumas técnicas primitivas análogas ao que é designado como escrita, porém, no perpassar de seu desenvolvimento escolar, tais técnicas são obliteradas, pois o ensino reproduz um sistema padronizado de signos, culturalmente engessado. Os psicólogos desenvolvimentistas repousam o seu olhar, por conseguinte, para a fase pré-escolar, na qual, para eles, é possível perceber vestígios da aquisição da escrita. Ao direcionar o olhar sobre os estágios anteriores à escola, as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas, pois possibilitar-se-á, nesse movimento, vislumbrar as aptidões prévias das crianças. Nesse viés, a acepção de escrita pode ser concebida como algo que se desenvolve por meio de mediação.

De encontro ao entendimento de Luria, as metodologias ditas tradicionais conjecturam, ao desenvolvimento da escrita, estímulos sem significações. Para o psicólogo russo, há duas condições inerentes ao desenvolvimento de uma escrita envolvida por sentidos. A primeira diz respeito às relações da criança com os objetos em volta dela, os quais devem suscitar algum interesse, ou ainda, um significado funcional. A segunda premissa evoca a ideia de que a criança deve poder controlar

seu próprio comportamento, por meio desses subsídios. Diante disso, somente quando o contato entre criança e mundo for diferenciado, ela desenvolverá sua relação funcional com as coisas, e poder-se-á enunciar, então, que as formas intelectuais humanas começam a se desenvolver (LURIA, 2010).

Seguindo uma metodologia que consistia em oferecer a uma criança, que não soubesse escrever, a tarefa de lembrar determinado número de sentenças que haviam sido apresentadas, Luria desenvolveu um experimento. Por meio desse instrumento, intentou fornecer uma análise psicológica da aquisição da escrita desde suas origens, além de, a partir de um curto entremeio de tempo, acompanhar a transição da escrita desde as formas primitivas às complexas formas culturais. O psicólogo preconiza um trajeto de aquisição da escrita a partir de “rabiscos mecânicos”, os quais imitam o formato de escrita tradicional, passando por marcas topográficas e representação de desenhos. Nesse movimento, a criança potencializa recursos de escrita simbólica, o que a tornará apta a aprender a língua escrita. Os estudos realizados,

garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2010, p 161).

Analisando as produções resultantes de seu experimento, Luria (1988) descreveu as fases que constituem o desenvolvimento da escrita infantil. De acordo com o autor, na fase da pré-escrita ou fase pré-instrumental, a criança não vê a escrita como um instrumento ou meio e apenas imita a escrita do adulto, produzindo rabiscos como se fosse um brinquedo, sem relação com a ideia que estava sendo apresentada. Em seguida, na fase da escrita não-diferenciada, a criança é capaz de reproduzir as frases ditadas utilizando sinais topográficos, de modo que esses sinais constituem pistas do que foi ditado. Já na fase do signo-símbolo, o símbolo adquire uma significação e começa a aproximar-se graficamente do conteúdo que deve ser anotado. Nesse momento, a criança já descobriu a necessidade de trabalhar com marcas diferenciadas em sua escrita, que possam auxiliar a memorização.

Por fim, na fase da escrita instrumental, a grafia da criança passa a apresentar características da escrita simbólica. A criança apropria-se da natureza instrumental da escrita, utilizando a escrita pictográfica, se ainda não conhece as letras. No entanto, os desenhos são considerados instrumentos, ou seja, são signos mediadores que representam determinados conteúdos. Portanto, a criança já é capaz de ler o que escreveu. Posteriormente, a criança abandona a escrita pictográfica e assume a escrita simbólica, sendo capaz de compreender o que foi

lido e de produzir escrita significativa, embora, inicialmente apresente alguns erros que vão sendo superados ao longo do tempo. Isso dá lugar à fluidez na leitura e à apropriação de níveis mais elevados de linguagem escrita, que demandam cuidado em relação à sintaxe e à ortografia.

Destacando que alguns processos mentais não se desenvolvem exteriormente às formas apropriadas da vida, asserção que abre novos caminhos à psicologia, Luria, a partir de respingos de vygotskyanos, advoga que a capacidade para escrita é emergente em um processo amplo e depende da situação histórico-cultural, a qual confere propriedades humanas, como o raciocínio e a valoração afetiva. Haja vista que essas propriedades não são inatas, a educação figura como processo indispensável à humanização do psiquismo. Detecta-se, logo, que a aprendizagem da escrita se subordina à conquista de tais propriedades funcionais, dado que nos conduz à afirmação segundo a qual a alfabetização é uma conquista condicionada pelo processo de formação de um psiquismo complexo, tipicamente humano, cujo principal atributo se revela na capacidade de abstração (MARTINS *et al*, 2018).

5 Aplicando a teoria sociogênica

Tendo em vista que os educadores, ao compreender a fase pré-histórica da linguagem escrita dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição do sistema ortográfico podem, contemplando o histórico de cada aprendente, engendrar práticas pedagógicas que suscitem uma aprendizagem atravessada por sentidos, sugerimos, a seguir, uma proposta de atividade cujo escopo visa a direcionar o conhecimento da referida fase.

Baseando-se no exercício conhecido como ditado, a mencionada proposta é norteada pelo seguinte método: enunciar, a sujeitos que não dominem a prática da escrita, cinco signos circunscritos na esfera infantil. A escolha dessas palavras foi ancorada nos postulados de Luria (1988), nos quais o psicólogo soviético assevera que o ato de escrever deve estar atrelado às relações da criança com os elementos ao seu redor, esse contato deve ser diferenciado de modo que ela se identifique com os objetos, tendo em vista que tal relação suscita uma prática significativa da escrita.

À vista disso, foram mobilizadas, detectando que estão imbuídos no universo infantil, os seguintes vocábulos: *bola, mamãe, gato, água e papai*. Após enunciar os signos, deve-se orientar que a criança os represente graficamente, conduzindo-a de maneira que ela use a imaginação nesse processo. Impõe-se ressaltar que não são esperadas formas semelhantes ao considerado como escrita, o que reclama elucidar que esse sujeito usará rabiscos para designar os signos enunciados. Rabiscos esses que, nas fases subsequentes, se tornarão mais ordenados e compreensíveis. Vê-se, portanto, um movimento natural em todo o decurso do desenvolvimento da prática

escrita, do letramento, visto que “nessa sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (LURIA, 1988, p. 161).

Após o desenvolvimento da atividade, faz-se crucial a mediação do professor entre o objeto escrito e o aluno aprendiz, com vistas a identificar o porquê das formas arquitetadas pelos alunos. Assim, indica-se a organização de um círculo entre os alunos no espaço da sala de aula, em que cada aprendiz comente o porquê de cada signo ditado apresentar-se de tal forma e não outra. Na medida em que os alunos forem esboçando seus apontamentos frente às formas por eles configuradas, faz-se necessário que o professor aponte em uma planilha os elementos fulcrais que suscitam a identificação da fase de desenvolvimento em que cada aluno está circunscrito. Dessa forma, acredita-se que o exercício, ao elucidar para o professor as fases singulares de cada aluno, pode lhe ajudar a equacionar exercícios de aplicação futuros, considerando aspectos gerais da idade contemplada, bem como singularidades detectadas na proposta do ditado.

Considerações (não tão) finais

Apesar de não terem sido amplamente desenvolvidos, no presente estudo, os preceitos que norteiam o Empirismo e o Racionalismo, pôde-se depreender que, mesmo se tratando de arcabouços epistemológicos distantes, ambos possuem ideários importantes a serem considerados quando o assunto é aquisição da linguagem. O empirismo, mesmo com suas limitações, leva os pesquisadores, sobretudo da atualidade, a repensarem a importância da repetição para os processos de internalização (*input*) de conhecimentos linguísticos. O racionalismo, por sua vez, traz contribuições importantíssimas em diferentes aspectos, destacando-se por atribuir ao sujeito um caráter linguístico à luz de sua própria biologia, diferenciando-o de outros seres e individualizando-o enquanto espécie humana. Todavia, embora não se deva (e nem se pretende) desconsiderar as diferentes vertentes que se propõem a investigar a complexidade do processo de aquisição da linguagem, evidenciou-se, neste estudo, o projeto teórico de Lev Vygotsky por dois principais motivos: o estatuto dado à consciência do sujeito (no caso, a criança) e a importância do outro no processo de desenvolvimento linguístico.

No que diz respeito à formação da consciência, observou-se que Vygotsky, ao considerar o sócio-semiótico, não desprezou o caráter cognoscível do sujeito, porém, atribuiu-lhe um novo estatuto, o de ser linguístico-social. Nesse empreendimento analítico, o psicólogo soviético não apenas considera o caráter biológico imbricado ao processo de aquisição da linguagem, mas, sobretudo, amplifica-o, pois o ser linguístico é modificado pelo contexto sócio-histórico que o orbita. Dessa forma, via olhar dialético, o teórico emerge para a psicologia do desenvolvimento humano

uma arqueologia da sociogenética, cuja rubrica é a díade elementar **consciência social e sujeito histórico**.

No que tange ao processo de desenvolvimento da linguagem, bastante atrelado, pelo estudioso, ao processo de aprendizagem, a teoria sociointeracionista, por meio da edificação do conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, atesta a importância do outro, enquanto mediador social. Leva-se à percepção de que, embora o pensamento possa existir, elementarmente, sem linguagem, sua ampliação só ocorre por meio dela que, por sua vez, é levada ao aprendiz por uma voz alheia, realizando-se, assim, na alteridade interacional. Ademais, ancorando-se nos preceitos da sociogênese de Vygotsky, destacou-se o empreendimento investigativo de Luria que, ao perscrutar os estágios da escrita, assevera o quão relevante é a linguagem gestual para o posterior desenvolvimento de seu domínio ortográfico. Durante o progresso processual dos estágios pré-históricos da escrita, o estudioso nos indicia a necessidade preeminente que deve ser dada aos períodos, uma vez que são neles que se configura a gênese do sujeito linguístico, enquanto ser escrevente e leitor.

Em suma, Vygotsky e Luria, ao se entrelaçarem, subsidiam um olhar que traz à luz o nascimento social do sujeito aprendiz, circunscrito em um âmbito que lhe dá forma e, concomitantemente, por ele é formado. Nesse ínterim relacional, nascem os primeiros gestos e, por conseguinte, as primeiras letras e palavras, as únicas capazes de contar a arqueologia dessa história de emergir social letrado.

Tendo em vista tudo que foi exposto, acredita-se que as reflexões apresentadas neste trabalho interessam a todos que desejam compreender como se dá o desenvolvimento do indivíduo, enquanto um ser social e linguístico. Sendo assim, interessa também ao professor, que busca o êxito em sua prática pedagógica, a fim de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. Pensando nisso, sugeriu-se uma atividade de ditado, a partir de vocábulos que fazem parte do universo infantil, cujo objetivo é compreender a fase pré-histórica da linguagem escrita de sujeitos que estão em processo de aquisição do sistema ortográfico. Após enunciar os signos, deve-se orientar que a criança os represente graficamente, de acordo com sua imaginação, de modo que esta se torne uma prática significativa de escrita. Em seguida, o aprendiz é convidado a externar os motivos que o levaram a representar os signos de determinada forma. Atividades como essa suscitam o papel mediador do professor, que busca compreender o porquê das formas gráficas apresentadas pelos alunos, pois essas informações o auxiliarão na identificação da fase de desenvolvimento em que cada aluno está, bem como no planejamento de atividades futuras.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. In: COELHO, S. M. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011, v.2, cap. 4, p. 58-71.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; SANTOS, Cristina Meire. **O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica**. Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, 2018, v. 22, n. 2, p. 337-346.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988a.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais**. São Paulo: Ícone, 2010.

SANTOS, Raquel. **A aquisição da linguagem**. In: FIORIN, José Luiz (Org). Introdução à linguística. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Maria Vilani. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 4, jun. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **Problématique de l'arriération mentale**. In: Barisnikov, K. e Petitpierre, G. **Défectologie et déficiencementale**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **A construção da mente**. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: ícone, 2010.

A IDENTIFICAÇÃO DE REFERENTES DE ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO POR ALUNOS DE 9º ANO¹

Erika Luíse Benini²

Júlia Fachini³

Kári Lúcia Forneck⁴

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo observar a habilidade de alunos de 9º ano de identificar referentes de encapsulamento anafórico, já que esse é um dos quesitos avaliados na Prova Brasil. Para isso, foram realizadas testagem com alunos de 9º ano de duas escolas públicas em duas cidades do Rio Grande do Sul. Além disso, o trabalho apresenta referencial teórico sobre o ensino de gramática, que visa pensar em como essa habilidade avaliada poderia ser aprimorada em sala de aula, já que os resultados apontam que muito ainda deve ser feito no ensino em relação a este tema, e consequentemente ao que diz respeito à gramática de usos.

Palavras-chave: Encapsulamento anafórico; Referentes; Prova Brasil; Gramática.

Considerações iniciais

A Prova Brasil é um exame aplicado no final de duas etapas do Ensino Fundamental, 5º e 9º ano. Ao averiguar quais habilidades determinadas pela prova os alunos do 9º ano devem possuir, encontra-se que devem ser capazes de estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições.

O presente trabalho surge da inquietação acerca de como se dá o desempenho dos alunos quando expostos a atividades em que necessitam apresentar tal habilidade, já que identificar repetições e substituições é parte fundamental no processo de compreensão de um texto. Por isso, um teste (Anexo) foi desenvolvido com o objetivo de fazer com que os alunos achem o referente de um encapsulamento anafórico, apresentado através de pronomes demonstrativos, que substituem uma ideia apresentada anteriormente no texto. O teste possui

1 Artigo acadêmico produzido na disciplina de Estudos da Linguagem II

2 Acadêmica do Curso de Letras - Univates, erika.benini@universo.univates.br

3 Acadêmica do Curso de Letras - Univates, julia.fachini@universo.univates.br

4 Orientadora. Doutora em Linguística - PUCRS. Docente do Curso de Letras - Univates, kari@univates.br

questões retiradas de uma Prova Brasil⁵⁶ (questões 1 e 5) e simulados, mas também questões criadas especialmente para esta aplicação (questões 2, 3, 4, 6 e 7).

A partir disso, busca-se apresentar o que os teóricos expõem sobre como é e como deve ser o ensino de gramática e, a partir dos resultados do teste, estabelecer relações entre a teoria e o que vem sendo feito na prática.

O teste foi aplicado em duas turmas de 9º ano de escolas públicas, sendo uma da rede municipal do município de Roca Sales e uma da rede estadual do município de Encantado. Não se pretende comparar as duas escolas, mas sim, analisar os resultados e entender, utilizando os dados coletados, se os alunos possuem a capacidade já tratada anteriormente. Os resultados serão avaliados através de tabelas que apontarão como se deu o desempenho dos alunos.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico que abordará o ensino da gramática, bem como algumas considerações sobre coesão, já que a gramática e recursos de textualização se fundem para que seja possível compreender e chegar aos resultados desejados.

Referencial teórico

Ler, estabelecer conexões dentro do texto e compreender o que foi lido são capacidades imprescindíveis para que se interaja no mundo de maneira eficaz, e o lugar onde tais capacidades devem ser aprendidas é a escola. Para que os alunos as desenvolvam, é preciso que seja ensinada não somente, mas também a gramática. As abordagens teóricas a seguir apresentadas dão conta de explicar como deve ser o ensino de gramática, partindo de como ela está sendo ensinada, para que essas habilidades, bem como a exigida na Prova Brasil, sejam adquiridas pelos alunos.

Pensando sobre o ensino de gramática, Neves (2012) critica o ensino de gramática tradicional, que compreende, muitas vezes, somente a análise de classes, subclasses e funções oracionais, como uma gramática “fria e inerte” do sistema de uma língua. Com isso, cita que

A gramática que vai à escola não pode descaracterizar-se por uma inocente aceitação de que simples receitas e rótulos serão mais fáceis de digerir do que fundas reflexões que revelam a verdadeira natureza da linguagem, a qual, necessariamente, é complexa. (NEVES, 2012, p. 192)

5 Modelo Teste da Prova Brasil 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192.

6 ProvaBrasil2009. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf.

Em pesquisa realizada, Neves (2002) verifica que os professores concluem que o ensino da gramática não serve para nada. Questiona, assim, como a gramática vem sendo trabalhada para que conclusões como essa sejam tiradas.

Se a finalidade do ensino da gramática é levar a 'escrever melhor', se a gramática contemplada é um simples jogo de rotulação de classes e de funções sintáticas, realmente se tem de pôr em questão a validade da existência de uma atividade de ensino de gramática nas escolas. (NEVES, 2002, p. 239)

Seguindo pelo mesmo viés de estudo, Antunes (2007) diz que explorar nomenclaturas e classificações não é estudar gramática. Segundo a autora, através desta exploração parece que a escola está oportunizando o ensino da gramática como deveria ser, mas na verdade, esta maneira de ensinar não fará com que as pessoas atuem de forma eficaz nas situações da vida, porque a gramática que vem sendo estudada na escola não chega a ser relevante para o exercício da linguagem.

Em contrapartida, Neves (2012) propõe o ensino de uma gramática de usos. Entende-se assim que o ensino da gramática deve ter como objetivo o uso do conhecimento em textos orais ou escritos, nas mais variadas formas de comunicação e interação. Neves (2012, p. 208) fala que a escola deve "propiciar uma reflexão sobre a língua que capacite os usuários a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência de usos, segundo as destinações que cada situação de uso requer."

A partir da abordagem de Neves (2012), percebe-se que o papel da escola quanto ao ensino de gramática deve abranger a reflexão sobre ela, o uso dela e o conhecimento do seu funcionamento, claro, sendo observada a partir do uso real da língua.

Antunes (2007) também afirma que, ao explorar questões de gramática, devemos nos fixar nas condições de seu uso, indo assim, além de sua nomenclatura. Assim, segundo ela, tanto professores quanto alunos se tornam observadores da língua.

O tempo que é investido em análises de reconhecimento das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de texto. (ANTUNES, 2007, p. 126)

A partir das concepções exploradas, pode-se citar Antunes (2005, p. 39), que diz que "o texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o objeto de estudos das aulas de língua portuguesa". Sendo assim, é a partir do texto que observa-se a língua em uso. No entanto, ao refletir sobre o ensino de língua,

Antunes (2005, p. 173) diz que “sem gramática, não se faz um texto. Mas, também, não se faz um texto apenas com gramática”.

Partindo do que a autora apresenta, entende-se que estudar gramática não pode ser encarado como algo negativo e sem finalidade. A gramática é sim, muito importante para a construção de um texto e precisa ser trabalhada na escola. Entretanto, não é só ela que permitirá que os alunos leiam, compreendam e escrevam melhor.

As regras de textualização...também comporiam um programa avançado de estudo da língua; isto é, as exploração das propriedades do texto - incluindo, é claro, os recursos de intertextualidade, coesão e coerência, o que naturalmente, retiraria do foco a formação e a análise de frases soltas. Essas regras compreendem tudo o que é exigido para que se elabore um texto [...] Ou seja, um programa de estudo da língua que incluísse as regras de textualização seria bem mais amplo - e bem mais relevante - do que aqueles que perpassam (em todas as gramáticas) a série das classes gramaticais e de suas sintaxes[...].(ANTUNES, 2007, p. 67, 68)

Assim, percebe-se que critérios de textualização, como coesão e coerência, são fundamentais para o estudo e escrita de um texto e é este estudo que deve vir de encontro com o estudo da gramática.

Antunes (2005) conceitua coesão como fios que vão tecendo um texto, ou seja, cria-se uma ligação entre as partes do texto que garante uma continuidade, fazendo, então, com que o texto possua sentido.

Um dos recursos de coesão citados por Antunes (2005), no âmbito da substituição gramatical, é a substituição pronominal, que, segundo ela, ocorre com frequência nas nossas interações. Basicamente, consiste em substituir-se uma palavra por um pronome, promovendo a retomada de referências no texto.

Entre um dos recursos de referenciação, existe o encapsulamento anafórico. Segundo Cordeiro (2014, p. 33), “Trata-se de um processo de referenciação cujo sintagma nominal tem a função cognitivo-discursiva de encapsular as informações da porção textual já explicitada anteriormente e de construir relações de sentidos no texto.”

O encapsulamento anafórico é constituído, principalmente, por um pronome demonstrativo. Segundo Cordeiro (2014, p. 37), o pronome demonstrativo tem um “intrínseco poder dêitico, ou seja, (o poder) de apontar e sinalizar a porção textual anaforizada”.

De acordo com Aldrovandi,

[...]entende-se por encapsulamento anafórico a retomada, de forma resumida, de uma porção anterior do texto. Ex: Havia duas obras perto do condomínio em que ela

morava. Isso dificultava sua concentração. No exemplo, o pronome demonstrativo isso retoma toda a oração anterior, resumindo-a. (ALDROVANDI, 2014, p. 22)

Tendo explorado o ensino de gramática, bem como recursos de textualização, apresentam-se a seguir os resultados obtidos a partir da testagem que em suas questões, engloba tanto gramática (pronomes), quanto critérios de textualização (coesão), afinal, é desta maneira que se está dando sentido para a gramática estudada, já que “Não basta saber que o pronome é uma palavra que substitui o nome[...] É preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência de um texto.”(ANTUNES, 2007, p.59)

Análise dos dados

Os dados coletados são resultado da aplicação feita nas duas escolas e serão apresentados primeiramente em tabelas que apresentam aluno por aluno e seu desempenho. Elas foram desenvolvidas pelos autores do presente artigo. As respostas que estão dentro do que foi esperado serão marcadas com a cor verde, as que estiverem fora do esperado, com a cor vermelha, e as questões não respondidas serão exibidas com a cor branca.

A Escola A mostra os resultados de uma escola municipal de Roca Sales, onde a pesquisa foi realizada com 16 alunos do 9º ano, no entanto, um dos alunos não era alfabetizado, então, utilizamos somente 15 alunos para analisarmos os dados. Já a Escola B mostra o resultado de uma escola estadual de Encantado, onde a testagem foi realizada com 12 alunos do 9º ano.

TABELA DE RESPOSTAS - ESCOLA A

	1	2	3	4	5	6	7
Aluno 1	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 2	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Aluno 3	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Aluno 4	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
Aluno 5	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho
Aluno 6	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho
Aluno 7	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 8	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 9	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho
Aluno 10	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 11	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho
Aluno 12	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde
Aluno 13	Verde	Vermelho	Branco	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho

	1	2	3	4	5	6	7
Aluno 14							
Aluno 15							

Fonte: Autores (2020)

TABELA DE RESPOSTAS - ESCOLA B

	1	2	3	4	5	6	7
Aluno 1							
Aluno 2							
Aluno 3							
Aluno 4							
Aluno 5							
Aluno 6							
Aluno 7							
Aluno 8							
Aluno 9							
Aluno 10							
Aluno 11							
Aluno 12							

Fonte: Autores (2020)

As tabelas acima comprovam, primeiramente, que não há uma diferença notável quanto à rede a que a escola pertence. Também percebe-se que a questão 3 foi a que os alunos apresentaram maior dificuldade, sendo que as questões 1 e 5 foram as com mais acertos. Não se percebe uma grande diferença de acertos e erros em relação à questão ser dissertativa ou objetiva.

A seguir, apresentam-se tabelas com a porcentagem de acertos por questão em cada uma das escolas para que se identifique com mais clareza os resultados.

ESCOLA A

QUESTÃO	ACERTOS
1	73,3%
2	46,6%
3	6,6%
4	53,3%
5	80%
6	66,6%
7	33,3%

ESCOLA B

QUESTÃO	ACERTOS
1	91,6%
2	33,3%
3	16,6%
4	58,3%
5	75%
6	41,6%
7	58,3%

Fonte: Autores (2020)

A partir das porcentagens apresentadas, percebe-se que ainda há uma deficiência ligada à habilidade de alunos de 9º ano em identificar encapsulamento anafórico, sendo que muitas porcentagens apresentadas não chegam nem aos 50%. No entanto, também é perceptível, quando analisadas as tabelas de aluno por aluno, que alguns têm essa capacidade mais desenvolvida e que tiveram um ótimo desempenho na testagem.

Analisando a prova como um todo, a Escola A acertou 51,4% do teste. A Escola B obteve 52,3% de acertos. A média das duas escolas ficou em 51,8% de acertos, ou seja, pouco mais que a metade.

Algumas respostas serão expostas a seguir, para que se perceba como muito ainda deve ser feito no que diz respeito às habilidades requeridas.

Na questão 2, por exemplo, obtiveram-se algumas respostas como: “Se refere às pessoas sozinhas”, ou “Comparação de estar conectado e fumar 15 cigarros por dia”.

Na questão 3 apareceram respostas como “A ir na escola todos os dias igual a um freguês”, “Se refere a algo que vai acontecer”.

Na questão 6, “Pronome adverbial”, “Na primeira oportunidade dão o pé”, ou “Se refere a marcas e operadoras de celular”.

Na questão 7, “Meio que não acreditando, a pergunta”, “ Que não só o ser humano consegue dar risada, quase todos os animais conseguem”, ou “Que animais não podem ser felizes só os seres humanos”.

Considerações finais

A Prova Brasil é um instrumento muito importante para a avaliação da educação básica. Com isso, espera-se que as habilidades por ela requeridas sejam alcançadas. A partir disso, percebe-se que as turmas de 9º ano analisadas deveriam desenvolver mais a capacidade de identificação de encapsulamento anafórico, sendo que somente 1 aluno, dentre os 27 participantes da testagem, acertou todas as questões.

Para isso, cabe lembrar o referencial teórico no qual dissertou-se sobre a importância de ensinar uma gramática focada nos usos e que, muito mais do que fazer com que os alunos saibam nomenclaturas, é preciso que eles saibam usá-la adequadamente.

Além disso, também é importante pensar no ensino de língua a partir de textos e da importância de explorar recursos de textualização, sendo que o encapsulamento anafórico é um recurso de coesão que é muito importante na elaboração de um texto.

Considera-se por fim, depois de analisar o desempenho dos alunos no quesito avaliado neste trabalho, que é urgente que o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa se volte para o ensino de uma gramática de usos, que recursos de textualização sejam explorados, para que resultados como esses, obtidos nessa avaliação, sejam melhores e principalmente, para auxiliar os alunos a lerem, compreenderem e escreverem de forma eficaz, fazendo assim com que as aulas de Língua Portuguesa sejam mais significativas.

Anexo

TESTE

Quanto à fonte das questões a seguir, a questão 1 foi retirada do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa da Prova Brasil de 2009. A questão 2, 3, 4, foi elaborada pelos próprios autores. A questão 5 foi retirada do Modelo Teste da Prova Brasil de 2011. A pergunta 6 foi desenvolvida pelos autores com base em um texto presente no ENEM 2018. A 7 também foi desenvolvida pelos autores com base em um texto presente no ENEM 2016.

1- Leia o texto abaixo:

Os bichinhos e a depressão

Alguns podem achar que a depressão é uma doença típica de seres humanos, e que os bichinhos de estimação não apresentam “estas frescuras”. Mas tome cuidado, se o seu animalzinho estiver meio triste ou abatido. Podem ser os primeiros sintomas da doença. “Ela pode chegar após mudanças na rotina familiar. Como a chegada de um bebê”, conta a médica veterinária Andréa Karpen. Muitas visitas em sua casa também podem ser a causa da “tristeza”, que “acontece bastante”. “Essas situações podem estressar os bichinhos”, admite a médica.

Fonte: Caderno Findi. Diário dos Campos. 16/09/2007.

No trecho “Essas situações podem estressar os bichinhos”, a expressão destacada refere-se:

- a) Às “frescuras” dos animais, que fingem estar doentes.
- b) Às mudanças na rotina familiar e muitas visitas.
- c) Aos seres humanos, que maltratam os animais.
- d) À tristeza e ao abatimento dos animais.

2- Leia o trecho a seguir, retirado do site da Revista Super Interessante e responda:

“Nunca estivemos tão conectados. Mas a maioria das pessoas sente algum grau de solidão – e **isso** pode ser tão letal quanto fumar 15 cigarros por dia.”

A que se refere o pronome *isso* destacado no texto?

3- Observe a tirinha a seguir:



Fonte: <http://elicaespanhol.blogspot.com/2011/09/>

A que se refere o *isto* do último quadrinho?

4- Leia o texto a seguir:

Sou contra a redução da maioridade penal

A brutalidade cometida contra os dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência já que não há um único crime.

De qualquer forma, um sistema sócio-econômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos. Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. **Fazer isso** não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

Texto retirado da Prova Brasil 2009(Adaptado)

Em 'Fazer isso', o *isso* refere-se a fazer o que?

- a) Fazer igual aos outros países do mundo.
- b) Defender uma sociedade que cometa menos crimes e que não puna mais.

- c) Juntar adolescentes e jovens no mesmo sistema penal.
 - d) Diminuir a violência e formar mais quadros para o crime.
- 5-Leia o texto.

Assaltos insólitos

Assalto não tem graça nenhuma, mas alguns, contados depois, até que são engraçados. É igual a certos incidentes de viagem, que, quando acontecem, deixam a gente aborrecidíssimo, mas depois, narrados aos amigos num jantar, passam a ter sabor de anedota.

Uma vez me contaram de um cidadão que foi assaltado em sua casa. Até aí, nada demais. Tem gente que é assaltada na rua, no ônibus, no escritório, até dentro de igrejas e hospitais, mas muitos o são na própria casa. O que não diminui o desconforto da situação.

Pois lá estava o dito-cujo em sua casa, mas vestido em roupa de trabalho, pois resolvera dar uma pintura na garagem e na cozinha. As crianças haviam saído com a mulher para fazer compras e o marido se entregava a **essa terapêutica atividade**, quando, da garagem, vê adentrar pelo jardim dois indivíduos suspeitos. [...]

Texto retirado do Modelo Teste da Prova Brasil de 2011(Adaptado)

No trecho “– e o marido se entregara a essa terapêutica atividade.”, a expressão destacada substitui

- (A) fazer compras.
- (B) ir ao mercado.
- (C) narrar anedotas.
- (D) pintar a casa.

6- Leia o texto a seguir.

Aconteceu mais de uma vez: ele me abandonou. Como todos os outros. O quinto. A gente já estava junto há mais de um ano. Parecia que dessa vez seria para sempre. Mas não: ele desapareceu de repente, sem deixar rastro. Quando me dei conta, fiquei horas ligando sem parar-mas só chamava, chamava, e ninguém atendia. E então fiz o que precisava ser feito: bloqueei a linha.

A verdade é que nenhum telefone celular me suporta. Já tentei de todas as marcas e operadoras, apenas para descobrir que eles são todos iguais: na primeira oportunidade, dão no pé. **Esse último aproveitou que eu estava distraído e não**

desceu do táxi junto comigo. Ou será que ele já tinha pulado do meu bolso no momento em que eu embarcava no táxi? Tomara que sim. Depois de fazer o que me fez, quero mais é que ele tenha ido parar na sarjeta. [...] Se ainda fossem embora do jeito que chegaram, tudo bem. [...] Mas já sei o que vou fazer. No caminho da loja de celulares, vou passar numa papelaria. Pensando bem, nenhuma das minhas agendinhas de papel jamais me abandonou.

Texto retirado da prova do Enem 2018

No trecho destacado, "**Esse último aproveitou que eu estava distraído e não desceu do táxi junto comigo**", a que o pronome demonstrativo *esse* se refere?

7- Leia o texto.

O senso comum é que só os seres humanos são capazes de rir. **Isso** não é verdade?

Não. O riso básico — o da brincadeira, da diversão, da expressão física do riso, do movimento da face e da vocalização — nós compartilhamos com diversos animais. Em ratos, já foram observadas vocalizações ultrassônicas — que nós não somos capazes de perceber — e que eles emitem quando estão brincando de "rolar no chão." Acontecendo de o cientista provocar um dano em um local específico no cérebro, o rato deixa de fazer essa vocalização e a brincadeira vira briga séria. Sem o riso, o outro pensa que está sendo atacado. O que nos diferencia dos animais é que não temos apenas esse mecanismo básico. Temos um outro mais evoluído. Os animais têm o senso de brincadeira, como nós, mas não têm senso de humor. O córtex, a parte superficial do cérebro deles, não é tão evoluído como o nosso. Temos mecanismos corticais que nos permitem, por exemplo, interpretar uma piada.

Texto retirado da prova do Enem 2016.

A que se refere o pronome demonstrativo *isso* destacado na primeira linha?

Referências bibliográficas

ALDROVANDI, Makeli. **Coesão e coerência textuais sob a perspectiva da teoria da argumentação na língua**; Porto Alegre, 2014. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2201/1/465051.pdf>> Acesso em 12 de novembro de 2019.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**; São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CORDEIRO, Maria Sirleidy de Lima. **Encapsulamento anafórico e frames no discurso jornalístico**. Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15371/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Maria%20Sirleidy%20de%20Lima%20Cordeiro.pdf>>. Acesso em: 8 de novembro de 2019.

ENEM 2016- Exame Nacional do Ensino Médio. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_07_AZUL.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

ENEM 2018- Exame Nacional do Ensino Médio. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf>, Acesso em 20 de novembro de 2019.

JULIANNE, Élica. Continuação sobre a turma da Mafalda. Espaço Español, 2011. Disponível em: <<http://elicaespanhol.blogspot.com/2011/09/>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Modelo Teste Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**; São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**; São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Prova Brasil 2009. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf> Acesso em 20 de novembro de 2019.

SUPER INTERESSANTE. Página inicial. Disponível em: <https://super.abril.com.br/?utm_source=paywall>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

A IMPORTÂNCIA DA FONÉTICA NA APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Luis Adriano Kordt¹
Grasiela Kieling Bublitz²

Resumo: Muitos alunos apresentam dificuldades relacionadas à pronúncia de uma língua estrangeira, em especial à da língua inglesa. Pretende-se, assim, investigar sobre a importância da fonética na aprendizagem de uma boa pronúncia. Conforme Luiz Cagliari (1978), o ensino de uma pronúncia apropriada torna o aluno consciente das posturas fonéticas. Então, por meio de um questionário entregue a alguns professores que lecionam a língua inglesa nos municípios de Estrela /RS, Lajeado /RS e Venâncio Aires /RS, foram realizadas perguntas acerca do ensino da pronúncia em sala de aula e do papel da fonética nessa aprendizagem. A partir das respostas, elaboraram-se gráficos e relataram-se os dados obtidos, nos quais percebeu-se que a repetição de palavras e frases tem um efeito positivo no que se refere à aprendizagem de uma boa pronúncia. Além disso, foi possível perceber que o professor desempenha um papel fundamental na aprendizagem da pronúncia de uma ou outra língua. No entanto, o aluno também deve participar ativamente de seu aprendizado e se empenhar para adquirir uma boa pronúncia, uma vez que, conforme os sujeitos entrevistados, não se precisa ter uma aptidão para se obter uma pronúncia adequada.

Palavras-chave: Ensino da pronúncia; Aprendizado da pronúncia; Fonética.

Considerações Iniciais

O presente artigo tem o objetivo de investigar a relação e a importância da fonética no ensino e na aprendizagem da pronúncia de uma língua estrangeira, em particular a da Língua Inglesa. Primeiramente é abordada, de uma forma geral, a função da pronúncia nos diversos métodos e abordagens de ensino de línguas, percebendo -se que, por um longo tempo, não se dava muita importância e reconhecimento ao ensino da pronúncia uma vez que os estudos da gramática e do vocabulário tinham maior relevância. Com o decorrer do tempo, alguns estudiosos descobriram que a fonética possui um papel importante na aquisição de uma adequada pronúncia.

Um desses estudiosos é Cagliari (1978), ao afirmar que o ensino de uma pronúncia apropriada (falada ou lida) significa tornar o aluno consciente das posturas fonéticas que deve realizar, a fim de articular corretamente os sons, respeitando o que o autor denomina de empatia entre os interlocutores, ou seja, no ato da fala, quem ouve acompanha reproduzindo fisiologicamente sensações semelhantes às usadas por quem fala.

1 Acadêmico de Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, lakordt@universo.univates.br

2 Dra. Grasiela Kieling Bublitz, Docente do curso de Letras, Univates, gkib@univates.br

O que dizem os teóricos?

De acordo com Bollela (2002), no Brasil, os estudantes reclamam da qualidade de sua pronúncia e compreensão oral ao estudarem a língua inglesa. Afirma ainda, que os professores mostram-se inseguros quanto à pronúncia do idioma que ministram. Bollela (2002), diz também que isso acontece porque o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa ocorre, na maior parte das vezes, através da escrita e não por meio de imersão na língua.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Roach (1991) acentua que o ensino da pronúncia nem sempre foi popular entre os professores e teóricos sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Na década de 70, por exemplo, trabalhar com a pronúncia era visto como uma atividade ultrapassada, uma vez que se considerava como uma tentativa de fazer os alunos pronunciarem como falantes nativos, através de exercícios de repetição, sem dar importância para a comunicação. Tempos depois, esse mito foi quebrado e com a vigência da abordagem comunicativa no ensino de línguas, o interesse no ensino da pronúncia através da repetição tem aumentado, com cursos e métodos que não exigem que os alunos falem com perfeição assim como os falantes nativos.

A pronúncia começou a ser estudada sistematicamente apenas no início do século XX. Desta forma, ela é um campo muito menos conhecido entre os professores de língua do que a gramática e o vocabulário, que foram estudados por linguistas por muito mais tempo. Ademais, a primeira contribuição linguística ao ensino da pronúncia ocorreu a partir do Movimento de Reforma no ensino de línguas, influenciado por foneticistas que criaram a Associação Internacional de Fonética em 1886 e desenvolveram o Alfabeto Internacional de Fonética (IPA – International Phonetic Alphabet), resultado do estabelecimento da fonética como uma ciência dedicada a descrever e analisar os sistemas de sons das línguas. (KELLY, 1969, *apud* CELCE-MURCIA et al., 1996).

Segundo Bollela (2002), foi através da história do ensino da pronúncia que se percebeu no audiolingualismo uma priorização do nível segmental cuja meta era atingir a pronúncia de um falante nativo. Posteriormente, na década de 80, com a abordagem comunicativa, buscou-se enfatizar o nível suprasegmental, acreditando-se ser esse o principal responsável pela inteligibilidade na comunicação de falantes não-nativos da língua estrangeira. Além disso, grande número de teóricos que tentaram explicar a dificuldade na aquisição de uma boa pronúncia observaram que, até certa idade, o aluno tem mais facilidade em adquirir uma pronúncia bem próxima do falante nativo. Este estágio, conhecido como “período crítico” seria, nas palavras de Brown (1994), um estágio durante o qual o aprendiz tem maior facilidade para aprender uma língua estrangeira e que, após o mesmo, a

aprendizagem se tornaria cada vez mais difícil, principalmente em se tratando de aspectos fonológicos.

Tench (1981), defende a imitação como sendo uma estratégia básica no processo de ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês, tanto para aprendizes iniciantes como para avançados. De acordo com o autor, “[o] aprendiz precisa ser capaz de imitar a pronúncia do professor de expressões inteiras em contexto, imitando não apenas os aspectos de consoantes, vogais e ditongos, mas de ritmo e entoação também” (TENCH, 1981, p. 21).

Conforme Cagliari (1978), uma das preocupações fundamentais no ensino de uma língua estrangeira atualmente é se ter uma boa e correta pronúncia da língua da qual se está aprendendo, uma vez que todos os outros fatores linguísticos e de comunicação verbal ficam dependentes da produção oral adequada, tanto para o falante como para o ouvinte. Ainda neste contexto, Bollela (2002), relata que podem surgir algumas dúvidas tais como: qual pronúncia ensinar ou qual dialeto (sotaque) privilegiar. E como esse aspecto de vital importância deve ser abordado no ensino da língua estrangeira, uma vez que a pronúncia é de natureza fonética e expressa as organizações fonológicas (abstratas) da língua, abrangendo todo o arcabouço fonético-fonológico de um idioma.

Neste momento, julga-se relevante definir os conceitos de fonética e fonologia. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 105), “a principal preocupação da Fonética é descrever os sons da fala.”. Os autores (p. 106) acrescentam que a partir da fonética é possível descrever:

a maneira como os sons são *produzidos* (ou seja, mostrando que os movimentos do aparelho fonador estão envolvidos na produção dos sons da fala); (...) a maneira como eles são *transmitidos* (isto é, a partir das propriedades físicas – acústicas – dos sons que se propagam através do ar;
(...) a maneira como eles são *percebidos* pelo ouvinte.

Para Matzenauer (2005, p. 11):

a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatorio, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons.

Small (2005) complementa dizendo que a fonética é o estudo da produção e da percepção dos sons do discurso, a partir da qual começa-se a pensar sobre os processos do discurso, como ele é formulado por nosso organismo, como sons individuais são criados e como eles se combinam para formar sílabas e palavras. Cursos de fonética também envolvem o ensino de como os sons do discurso são transcritos ou escritos, então, para isso, os alunos deverão aprender o alfabeto

fonético. E por fim, de acordo com Cagliari (1978), a principal preocupação da fonética é a descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala.

A importância de se aprender a fonética ao se estudar uma língua deve-se ao fato de, geralmente, pensarmos na palavra como ela é escrita e não como ela é dita ou percebida por um ouvinte. Ao estudar a fonética, o aluno vai perceber que a maneira como ele acredita que seja o som de uma palavra pode não corresponder ao seu som verdadeiramente. Isto acontece primeiramente porque os alunos estão bastante ligados à escrita, e segundo porque, geralmente, sua noção do que seja os sons das palavras é equivocada.

Motter (2001), por outro lado, enfatiza que muitas vezes os problemas encontrados por alunos na aquisição da pronúncia ocorrem porque as línguas mudam e que, por isso, é impossível uma correspondência perfeita entre a pronúncia e a escrita, uma vez que esta última apresenta caráter bastante conservador. Motter (2001, p. 84) acrescenta que uma letra pode ser pronunciada de maneira diferente quando ocorre em contextos diferentes e que cabe aos alunos brasileiros “interpretar a ortografia e escolher o som adequado para a leitura, porém, não estando familiarizado com a língua alvo, certamente cometerá erros de pronúncia”.

Outra ciência do “som” relacionada à fonética é a “fonologia”, organização sistemática dos sons do discurso na produção da língua. A maior distinção entre fonética e fonologia é que a primeira foca o estudo dos sons, suas características acústicas e perceptuais e como eles são produzidos pelo organismo, sem se referir à maneira como os sons são combinados e usados na língua. A fonologia, por sua vez, tem como foco as regras linguísticas fonológicas usadas para especificar a maneira na qual os sons são organizados e combinados em unidades significativas para formar sílabas, palavras e frases (SMALL, 2005).

A fonologia, portanto “dedica-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento e analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação ‘mente e língua’ de modo que a comunicação se processe” (MATZENAUER, 2005, p. 11).

Cagliari (1978) evidencia que ensinar uma pronúncia apropriada (falada ou lida) é tornar o aluno consciente das posturas fonéticas que devem realizar, a fim de articular corretamente os sons, respeitando o que o autor denomina de empatia entre os interlocutores, ou seja, no ato da fala, quem ouve acompanha, reproduzindo fisiologicamente, sensações semelhantes às usadas por quem fala, ou seja, o ouvinte confirma a percepção auditiva com equivalentes sensações necessárias à produção do que está ouvindo (*feedback* articulatório). Da mesma forma, quem fala, confirma a sensação articulatória com a sensação auditiva

resultante (*feedback* auditivo). A partir destas afirmações, o autor acredita ser importante que o professor apresente uma pronúncia correta da língua que ensina, uma vez que, do contrário, fará com que o aluno reproduza e internalize formas “erradas” e tenha dificuldade em reconhecer a mesma palavra ou locução quando dita corretamente, por falta de empatia fonética. Da mesma maneira, o aluno deve ler (oralmente ou não) corretamente, para não se viciar em produções incorretas daquilo que lê.

O *listening*, por sua vez, também possui uma relação importante com a aprendizagem da pronúncia. Conforme Brown (1994), a importância do *listening* no aprendizado de uma língua é raramente superestimada. Através da recepção, nós internalizamos informações linguísticas sem as quais não poderíamos produzir em uma língua. Nas salas de aulas, os alunos ouvem mais do que falam. A competência de ouvir é universalmente maior que a de falar.

Ademais, o papel do professor é fundamental para a aprendizagem da pronúncia de uma outra língua. Porém, o aluno também deve participar ativamente de seu aprendizado e ser responsável por adquirir uma boa pronúncia. Para isso, Cagliari (1978), acredita ser fundamental que, antes de falar, o aluno seja exposto a um treinamento para falar corretamente e ter consciência do que diz e de como diz. Ou seja, o aluno precisa ter um autocontrole fonético crítico para pronunciar de maneira satisfatória os sons da língua que aprende.

Cagliari (1978) defende, também, que todo ensino de língua estrangeira, no que diz respeito a adquirir uma boa pronúncia, deve ser precedido por um treinamento fonético de produção (*performance*) e reconhecimento (*ear-training*) dos sons da língua, sem preocupação de ensinar a língua em si (nessa primeira fase de treinamento). Para o autor, as noções de fonologia devem ser introduzidas desde o início da aprendizagem até que o aluno consiga internalizar e analisar fonologicamente os fatos que lhe são apresentados para saber controlar sua pronúncia adequadamente. Cagliari (1978) acrescenta que a língua só existe enquanto incorporada na fala ou escrita e só será transmitida na medida em que se revestir dos sons ou formas gráficas. Portanto, este suporte falado ou escrito, quando mal formado, dificulta a transmissão da mensagem, podendo bloquear a comunicação.

Alguns aspectos, porém, afetam o aprendizado da pronúncia, dificultando, desta maneira, um bom desempenho oral do aluno. De acordo com Kenworthy (1987), a língua nativa é um fator importante para o aprendizado da pronúncia da língua estrangeira, o que pode ser claramente demonstrado pelo fato de que um sotaque estrangeiro tem algumas características sonoras da língua nativa

do aprendiz e quanto mais diferenças houver entre as línguas, maiores serão as dificuldades para o aprendiz aprender a pronúncia da língua estrangeira.

Outro fator é a quantidade de tempo a que o aluno é exposto à língua a ser aprendida e em qual situação esta exposição ocorre: se o aluno mora ou passa um período em um país de língua inglesa ou se o seu contexto de aprendizagem se restringe à sala de aula, à escola ou ao trabalho. O importante não é o fato de o aluno morar em um país de língua inglesa ou no seu país, mas sim de ter oportunidades de uso da língua oral. Ou seja, é bastante relevante não somente a maneira como o aluno é exposto à língua estrangeira, mas sim como o aluno responde às oportunidades de ouvir e usar a língua. Se entende aqui, que não depende somente do professor e sim mais do interesse e esforço do aluno em obter uma pronúncia boa.

De tudo que já foi mencionado, apenas a motivação e a preocupação com uma boa pronúncia são aspectos nos quais os professores podem interferir, persuadindo os alunos quanto a importância de uma boa pronúncia para se sentir à vontade para se comunicar, enfatizando que obter um sotaque igual ao de um falante nativo não será imposto como meta, demonstrando preocupação com a pronúncia dos alunos e seu progresso na produção oral.

O que dizem os professores?

Como a intenção da pesquisa foi saber a importância e a relação da fonética na pronúncia da língua inglesa, alguns professores que lecionam a língua inglesa nos municípios de Estrela /RS, Lajeado /RS e de Venâncio Aires /RS responderam a um questionário com as seguintes perguntas:

1- Como você planeja suas aulas para alunos iniciantes?

2- Que aspecto você considera o mais importante e o menos importante? Grammar (), vocabulary (), pronunciation (), interpretation (), listening (), writing (), speaking ()?

3- Você realiza alguma atividade especial em relação à pronúncia? Qual?

4- Em que pronúncia eles têm mais dificuldade?

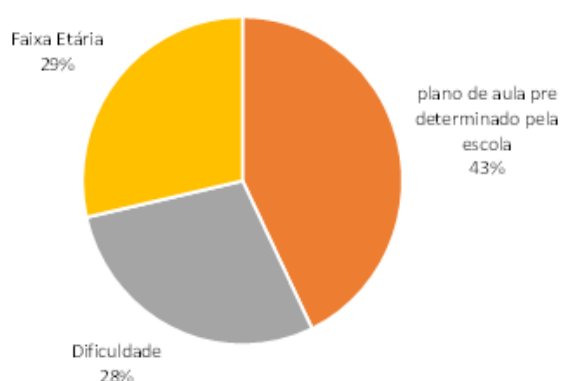
5- A repetição é uma maneira de melhorar a pronúncia?

6- Na sua opinião o aluno precisa ter uma aptidão para ter uma boa pronúncia?

A partir das respostas dos professores, elaboraram-se gráficos com os dados obtidos:

Gráfico 1- Planejamento de aulas para alunos iniciantes

Planejamento de aulas para alunos iniciantes

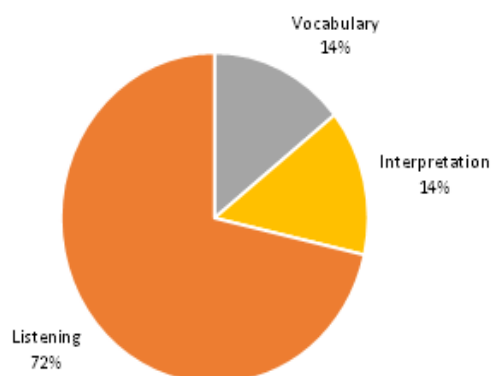


Fonte: Os autores

No primeiro gráfico, percebe-se que grande parte dos professores planejam suas aulas para alunos iniciantes conforme o plano de ensino estabelecido pela escola na qual lecionam. Mas nota-se, também, que alguns professores preparam as suas aulas de acordo com as dificuldades dos alunos e outros consideram também a faixa etária dos estudantes.

Gráfico 2- Aspecto mais importante no aprendizado

Aspecto mais importante no aprendizado



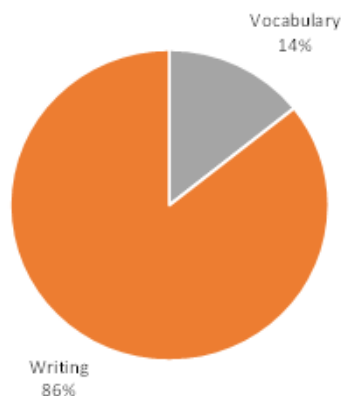
Fonte: Os autores

Nesse gráfico, evidenciou-se que o *listening*, segundo os sujeitos da pesquisa, é uma das habilidades mais importantes no ensino da língua inglesa. Eu, como professor de língua inglesa, também considero o *listening* como sendo uma das habilidades de suma importância no aprendizado de qualquer língua, uma vez que se torna muito difícil de se entender e falar um idioma sem escutá-lo. Isso é corroborado por Brown (1994) que enfatiza que a importância do *listening* no aprendizado de uma língua é, raramente, superestimada. Através da recepção, nós

internalizamos informações linguísticas sem as quais não poderíamos produzir em uma língua. Nas salas de aulas, os alunos ouvem mais do que falam. A competência de ouvir é universalmente maior do que a de falar.

Gráfico 3- Aspecto menos importante no aprendizado

Aspecto menos importante no aprendizado

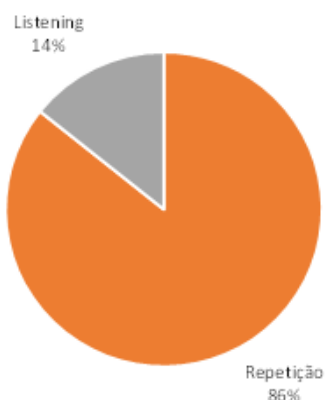


Fonte: Os autores

Através do terceiro gráfico notou-se que grande parte dos professores que responderam às questões consideram o Writing como sendo uma das habilidades menos importantes no ensino da língua inglesa. No meu parecer isso irá depender muito dos objetivos e das habilidades que o professor quiser trabalhar e desenvolver no aluno.

Gráfico 4- Atividade específica em relação a pronúncia

Atividade específica em relação a pronúncia

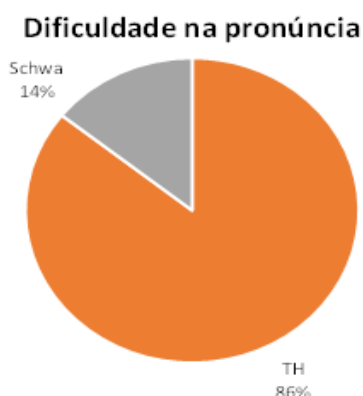


Fonte: Os autores

Ao se trabalhar a pronúncia, a maioria dos professores considera a repetição como sendo uma das formas mais apropriadas para se aperfeiçoar a pronúncia. Conforme Tench (1981) a repetição é uma estratégia básica no processo de ensino-

aprendizagem da pronúncia do inglês tanto para aprendizes iniciantes como para avançados.

Gráfico 5- Dificuldade na pronúncia



Fonte: Os autores

De acordo com as respostas dos professores, a pronúncia do "th" é uma das maiores dificuldades dos alunos. Para esclarecer melhor o motivo dessa dificuldade Celce Murcia (1996, p. 46), explica que este som é considerado um dígrafo e é constituído por dois tipos de fonemas diferentes. Pertencendo ao grupo de sons fricativos, os dois fonemas simbolizados pelo "th" são pronunciados através da fricção produzida em uma estreita constrição da boca quando a língua sobressai imperceptivelmente através dos dentes superiores.

Gráfico 6- Forma para melhorar pronúncia

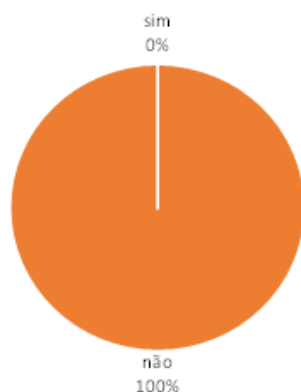


Fonte: Os autores

No gráfico 5 todos os professores consideram a repetição como sendo uma das melhores maneiras de se melhorar a pronúncia. Isso está de acordo com o que diz Cagliari (1978), que uma das preocupações fundamentais no ensino de uma língua estrangeira atualmente é se ter uma boa pronúncia da língua da qual se está aprendendo.

Gráfico 7- Aptidão do aluno para melhorar a pronúncia

Aptidão do aluno para melhorar a pronúncia



Fonte: Os autores

Percebe-se através do gráfico acima que todos os sujeitos da pesquisa acreditam que o aluno não precisa possuir uma aptidão para poder aperfeiçoar a sua pronúncia. Mas é importante salientar que quanto mais cedo se estuda uma segunda língua melhor será a aquisição de uma boa pronúncia. Brown (1994), afirma que a infância é um estágio durante o qual o aprendiz tem maior facilidade para aprender uma língua estrangeira e que, após o mesmo, a aprendizagem se tornaria cada vez mais difícil, principalmente em se tratando de aspectos fonológicos.

Considerações finais

Levando em consideração o que está exposto nos gráficos, percebe-se que a repetição de palavras e frases tem um efeito positivo no que se refere à aprendizagem de uma boa pronúncia na língua inglesa. Sendo assim, o ensino da pronúncia tem um papel muito importante em relação a situações de comunicação e deve sempre vir a ser parte integrante da aula de língua estrangeira.

Além disso, nota-se que em sala de aula, o papel do professor é fundamental para a aprendizagem da pronúncia de uma ou outra língua. Porém, o aluno também deve participar ativamente de seu aprendizado e se empenhar para adquirir uma boa pronúncia, pois, conforme a opinião dos professores que responderam às questões, não é necessário que o aluno tenha uma aptidão para obter uma boa pronúncia, mas sim deve se dedicar e se esforçar para obtê-la.

REFERÊNCIAS

BOLLELA, MARIA Flávia Pereira. **Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A fonética e o ensino de língua estrangeira**. Campinas, UNICAMP, 1978.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRITON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. New York: Cambridge University Press, 1996.

KELLY, L.G. **25 centuries of language teaching**. Rowley, mas.: Newbury, 1969

KENWORTHY, Joanne. **Teaching English pronunciation**. New York: Longman, 1987.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fonética**. São Paulo: Cortez; 2001.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. **Introdução à teoria fonológica**. In: BISOL, Leda (org). **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 4 ed., 2005.

MOTTER, Rose Maria Belim. **A pronúncia do professor de Inglês nas escolas públicas: implicações em seu desempenho na sala de aula**. Araraquara: FCL/UNESP. Dissertação de mestrado, 2001.

ROACH, Peter. **English phonetics and phonology: a practical course**. 2. ed. Cambridge: University Press, 1991.

SMALL, Larry H. **Fundamental of Phonetics: a practical guide for students**. 2. ed. Boston: Bowling Green State University, 2005.

TENCH, P. **Pronunciation Skills**. London: The MacMillan, 1981.

A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DE UM FONOAUDIÓLOGO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS¹

Daniele Koppe²
Giovana Scheibel³
Grasiela K. Bublitz⁴

Resumo: O encaminhamento médico de diversos alunos ao fonoaudiólogo representa um tema a ser pesquisado, já que esse ramo trata sobre tudo o que envolve a comunicação humana. Ao pensar sobre a realidade educacional percebemos como é importante a interação do fonoaudiólogo escolar com os docentes. Através de uma pesquisa com nove professores da Educação Básica de Lajeado e com uma fonoaudióloga que já atuou na área educacional, o presente artigo investigou o conhecimento desses docentes em relação à fonoaudiologia escolar e a realidade desse atendimento no contexto das escolas de Lajeado.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino fundamental; Fonoaudiologia escolar.

1. Considerações iniciais

A língua é um objeto de pensamento, que possibilita a reflexão sobre os sons e a manipulação sonora das palavras. Nota-se que algumas crianças apresentam uma maior ou menor habilidade de consciência fonológica, porém como o professor identifica o aluno que possui dificuldades frente ao sistema sonoro da língua?

Ao pensar sobre a realidade educacional, percebe-se a importância de um profissional qualificado que esteja presente no ambiente escolar. Há dois tipos de situações presentes nas escolas: o professor ao perceber que uma criança tem grandes dificuldades na hora de falar recorre ao encaminhamento médico/fonológico, acaba ignorando, muitas vezes, o que está se passando com a criança, sua realidade familiar e social com a língua.

Já na segunda situação, o educador não percebe o problema na fala do pequeno, mantendo-se alheio ao possível desvio fonológico. Claro que não se deve culpabilizar o professor, esse que já trabalha sobrecarregado. Então fica difícil dizer quando e como o professor deve intervir ou procurar auxílio.

1 Artigo acadêmico produzido na disciplina de Fonética e Fonologia

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates. Graduanda do curso de Letras, danielekoppe1@gmail.com

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates. Graduanda do curso de Letras, scheibelgiovana@hotmail.com

4 Doutora em Linguística Aplicada, na área da Aquisição da Linguagem - PUCRS; Mestre em Linguística Aplicada, na área da Psicolinguística - PUCRS, professora do curso de Letras e da disciplina Institucional de Leitura e Produção de Texto, Universidade do Vale do Taquari - Univates.

E se acaso cada escola contar com o apoio de um fonoaudiólogo responsável e atuante, acabariam assim as dificuldades enfrentadas hoje em sala de aula? A partir desse questionamento e a reflexão sobre a realidade vivida por muitos professores, buscamos entender qual a importância da presença de um fonoaudiólogo no ambiente escolar das escolas de Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

O estudo que se segue tem como objetivo descobrir o que os professores sabem sobre a fonoaudiologia escolar, e qual a importância dela nas escolas, ou seja, como a atuação de um fonoaudiólogo pode melhorar as atividades desenvolvidas com os alunos do ensino fundamental (pré e primeiro ano).

Sendo este artigo dividido nas seguintes seções: a primeira que explica sobre a fonoaudiologia e sua importância; em seguida apresentamos o trabalho de um fonoaudiólogo escolar; seguido da metodologia; entrevista com a fonoaudióloga; os resultados; e por fim as considerações finais.

2. O que é fonoaudiologia e qual a sua importância no ambiente escolar.

Segundo a cartilha *“Contribuições do fonoaudiólogo educacional para seu município e sua escola”*, a fonoaudiologia é uma ciência que tem por objeto de estudo a própria comunicação humana, em todas as suas dimensões. Tem por base desenvolver a linguagem auxiliando nas dificuldades e aperfeiçoando as habilidades comunicativas do aluno.

Esse campo de estudo se preocupa com todos os aspectos relacionados à comunicação humana, conforme é apontado na cartilha supramencionada, tais como: “a linguagem oral e escrita, a cognição, a função auditiva, a função vestibular (equilíbrio), a fluência e articulação da fala, a voz, as funções estomatognáticas (tais como sucção, mastigação e deglutição), os sistemas de comunicação alternativos, aumentativos ou suplementares, entre outros”.

Portanto, a Fonoaudiologia Educacional, pouco conhecida ou até mesmo ignorada, é importante já que é uma área de especialização da Fonoaudiologia voltada para o estudo e atuação do fonoaudiólogo dentro do âmbito escolar. É interessante partir do ponto de vista que para ajudar na promoção da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, o profissional esteja inserido nesse ambiente e familiarizado com seus “alunos pacientes”.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC, é nesse período, em que as crianças entram no pré e primeiro ano do fundamental, que mudanças importantes repercutem em seus processos de desenvolvimento. Uma vez que a participação no mundo letrado e as novas aprendizagens construídas na escola possibilitam que as suas relações se ampliem com os outros, com o mundo e

consigo mesmo. Aqui cabe destacar o fator primordial da comunicação em nossos dias e o papel dos profissionais envolvidos neste processo.

Neste período, conforme a BNCC (2017):

“Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.” (Base Nacional Comum Curricular)

A fonoaudiologia tem muito a contribuir com a escola e sua equipe pedagógica. O fonoaudiólogo em conjunto com o professor pode favorecer o ensino com a elaboração de diversas estratégias educacionais, justamente por trazer conhecimentos sobre a comunicação humana e tudo que a envolve.

3. O trabalho de um fonoaudiólogo escolar

A cartilha nos informa que o fonoaudiólogo escolar pode trabalhar em diversos lugares como por exemplo: Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, em escolas da rede pública e do setor privado, em sistemas de ensino, em empresas de consultoria e assessoria, em todos os níveis e modalidades de ensino, podendo ser contratado nos moldes da CLT, estatutário ou como prestador de serviços.

O profissional que possui essa formação está apto para auxiliar em processos de ensino e aprendizagem, atendo-se às dificuldades que as crianças apresentam ao longo das séries. Quando esses obstáculos são vistos com antecedência, os quadros de evolução podem ser rapidamente superados, proporcionando melhores resultados na aprendizagem da criança.

A área de atuação de um fonoaudiólogo é muito ampla, migrando da aquisição da escrita a problemas relacionados diretamente com a articulação de determinados músculos. Com esse cenário em mãos, e conforme a Cartilha *“Contribuições do Fonoaudiólogo educacional para o seu município e sua escola”*, ele pode, com parceria da equipe escolar:

- Oferecer suporte à equipe escolar elaborando estratégias que beneficiem o trabalho com alunos que apresentam dificuldades de fala, oralidade e escrita, voz e audição;
- Contribuir para a inclusão efetiva, em ambiente escolar, de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Auxiliar em um diagnóstico prévio da situação de saúde auditiva dos alunos, solicitando avaliações e encaminhando para tratamentos externos;

- Participar de formações continuadas e capacitações específicas aos professores e equipes escolares, passando-lhes conhecimentos fonoaudiológicos;
- Orientar pais ou responsáveis quanto às necessidades especiais de seus filhos de forma a buscar parceria no trabalho pedagógico;
- Participar da elaboração de avaliação dos alunos, visando as necessidades especiais deles.

Por meio disso, notamos que o trabalho de um fonoaudiólogo nas escolas está amplamente ligado à melhora do processo de aprendizagem, visto que ele pode auxiliar toda a equipe docente, dando um suporte mais especializado.

4. Metodologia

Esse trabalho foi realizado com pesquisa bibliográfica, entrevista com um fonoaudiólogo e pesquisa de campo cujo intuito era analisar quanto os professores sabem da existência do fonoaudiólogo escolar, qual o papel dele, suas formas de atuação, sua importância dentro das escolas, mas especialmente, qual é a visão e o conhecimento dos docentes acerca desse recurso.

Para a obtenção de resultados foi elaborada uma pesquisa com perguntas sobre o tema, algumas delas sendo descritivas. Foi organizado um formulário do Google que foi repassado ao grupo de professores e respondido por nove docentes de uma escola do município de Lajeado, de forma totalmente anônima.

O material colhido, bem como as respectivas análises serão organizadas e apresentadas ao longo do presente artigo.

5. Entrevista com a fonoaudióloga

Percebemos uma realidade recorrente, que trata-se do encaminhamento médico, o qual muitos professores fazem quando percebem algum distúrbio na fala/escrita dos alunos. Poucos ou nenhum professor tem conhecimento sobre essa área da fonoaudiologia educacional, a qual poderia recorrer. Buscamos então entrevistar um fonoaudiólogo para desvendar algumas dúvidas pertinentes ao assunto.

Corroborando com o que foi descrito acima, em sua dissertação de mestrado, Oliveira diz que

“Sabemos que as crianças em idade escolar, com queixa de fala ou de escrita/leitura, geralmente, encaminhadas para o tratamento, comparecem à clínica com um pedido de ajuda, com a expectativa de que o profissional explique como se apresenta aquela fala e ou escrita/leitura e de que modo o fonoaudiólogo poderá incidir e “recuperar”, “solucionar” os problemas de aprendizagem, que são

encontrados no corpo do aluno, alocados no cérebro, e que seriam “explicados” a partir dos conhecimentos da neurologia” (OLIVEIRA, 2018, p. 16)

Participou da entrevista uma fonoaudióloga, que trabalhou durante um tempo como fonoaudióloga educacional, e a primeira pergunta trata-se de uma esclarecimento a respeito das atividades que um fonoaudiólogo escolar pode exercer (Apêndice A). Em que ela nos aponta que o trabalho desempenhado pelo fonoaudiólogo pode envolver alunos, pais e professores. Ele pode contribuir no projeto pedagógico para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, letramento e também alfabetização, de modo que juntamente com os pais, ele possa dar orientações sobre a aquisição da linguagem.

Já a segunda pergunta questiona de que forma o fonoaudiólogo pode auxiliar no processo de aprendizagem, e conforme ela, *“Junto à equipe educacional, pode ajudar a pensar em estratégias dentro do currículo escolar para aprimorar o processo de alfabetização e de letramento dos alunos em geral, especialmente daqueles com mais dificuldades. Além de orientar os pais a fim de expandir as estratégias devolvidas na escola em casa.”*

A próxima pergunta questiona em quais áreas o fonoaudiólogo pode contribuir. Como resposta ela cita diversos ramos em que os profissionais podem auxiliar no âmbito escolar, todos ligados à comunicação, seja ela oral ou escrita.

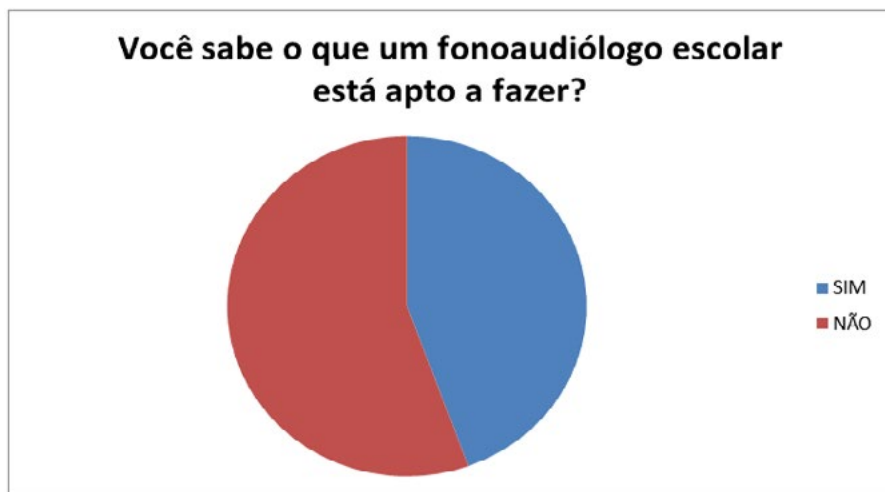
A quarta pergunta abordou as principais causas de encaminhamentos das escolas e nota-se que uma das principais razões está relacionado com a linguagem oral (desvios fonéticos). As crianças recebem, também, auxílio quando suas dificuldades estão relacionadas com a linguagem escrita, isto é, leitura e escrita, que podem algumas vezes ser uma espécie de “evolução do problema inicial (trocas fonológicas)”, que não foram percebidas e exploradas mais cedo.

A última pergunta versa sobre a importância desse profissional no ambiente escolar, sendo atribuído papel fundamental na prevenção de problemas futuros naqueles alunos que já apresentam alguma dificuldade de fala ou escrita. Também é comentado que é justamente na Educação Básica que encontram-se as bases de toda a vida estudantil do aluno, logo é de suma importância detectar e trabalhar o quanto antes as dificuldades que são apresentadas nessa fase.

É possível perceber que o trabalho de um fonoaudiólogo escolar pode ser explorado de várias maneiras, auxiliando amplamente os alunos que necessitam e possibilitando um trabalho desde o início do problema.

6. Resultados

Gráfico 1 - Fonoaudiologia escolar



Fonte: elaborado pelas autoras.

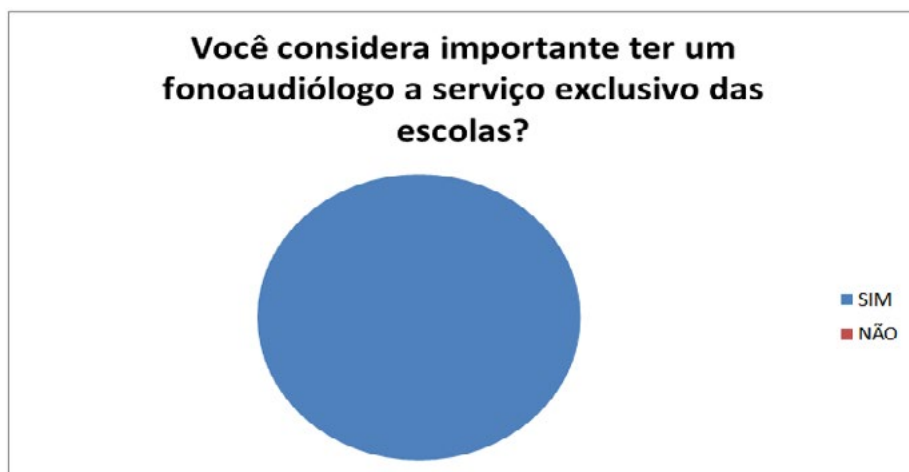
Para os professores que responderam afirmativamente a pergunta, foi solicitado que colocassem as atribuições do fonoaudiólogo e estas são as respostas que foram apontadas:

Orientar a melhoria da fala dos estudantes.

Auxiliar no laboratório de aprendizagem e técnicas vocais aos professores.

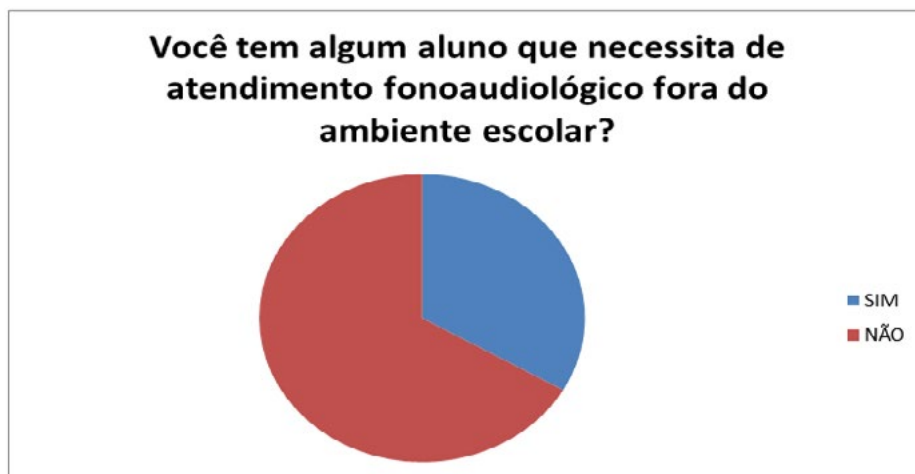
Um fonoaudiólogo atua na orientação aos professores, triagem dos alunos para identificação de alterações de linguagem, aprendizagem e demais áreas da fonoaudiologia. Também pode trabalhar com orientações sobre os cuidados da voz com os professores, entre outras coisas.

Gráfico 2 - Importância do fonoaudiólogo



Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 3 - Atendimento fonoaudiólogo



Fonte: elaborado pelas autoras.

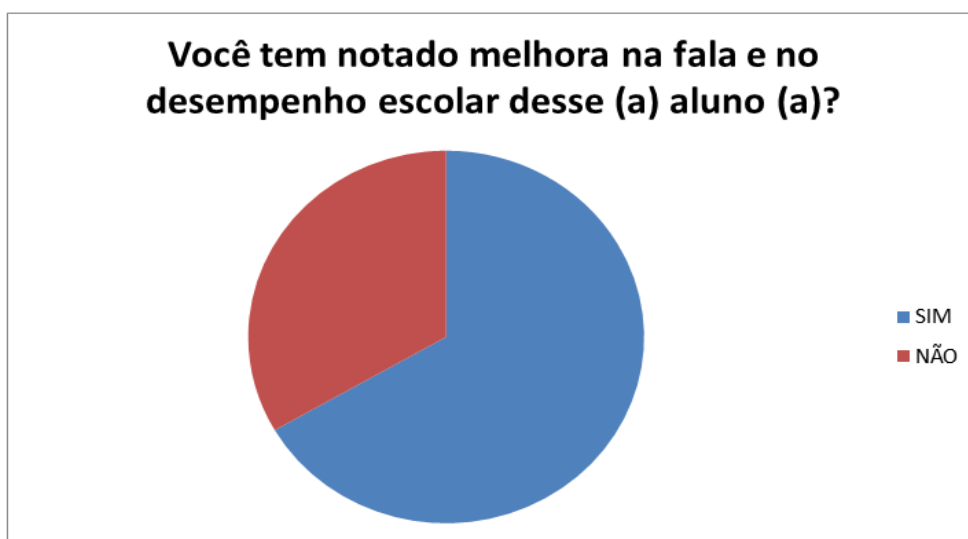
Aos professores que responderam afirmativamente foi solicitado que explicassem o motivo pelo qual esses alunos têm esse atendimento:

Confusão na escrita. A maior parte das avaliações com o aluno é de forma oral.

Trocas na fala.

Porque apresenta dificuldade em articular alguns sons mesmo depois de intervenção pedagógica.

Gráfico 4 - Melhora na fala e desempenho escolar



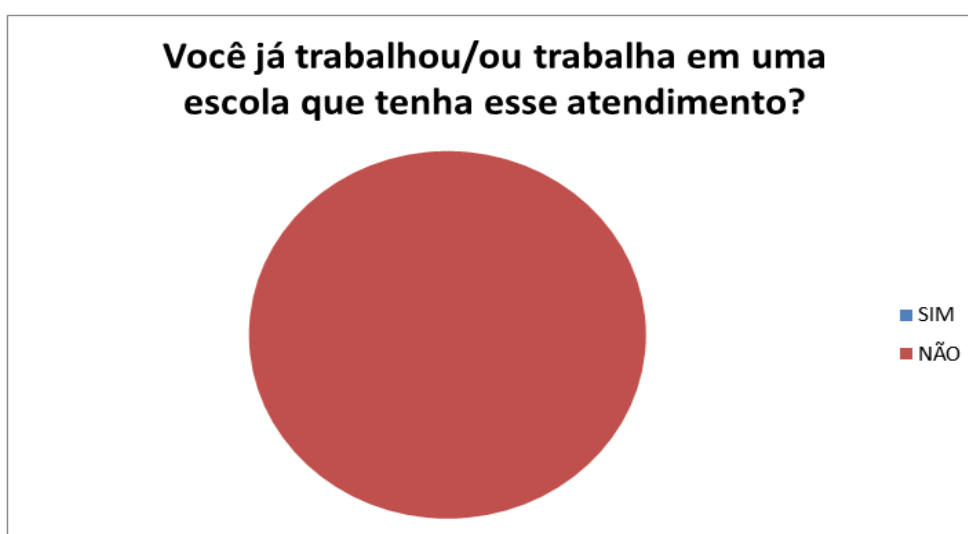
Fonte: elaborado pelas autoras.

Àqueles que notaram melhora na fala e no desempenho dos alunos, a solicitação foi de que descrevessem de qual maneira essa melhora se manifestou, sendo estas:

Fala mais pausada e com menos trocas.

Quando a fala melhora, o desenvolvimento escolar melhora também.

Gráfico 5 - Presença do fonoaudiólogo nas escolas



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como pergunta não obrigatória, foi adicionado um espaço para que os professores entrevistados deixassem algum comentário ou apontamento sobre o tema. Apenas três docentes deixaram algo escrito, estes estão expostos abaixo:

Devido ao grande número de alunos incluídos na escola, penso que seria interessante uma palestra esclarecedora para os professores sobre o trabalho de uma fonoaudióloga.

Gostaria de saber se existe este profissional dentro de escolas públicas no Brasil e se existe alguma legislação que aponte para esta perspectiva.

Tudo o que auxilia o aluno, deveria ser aproveitado em todas as escolas, indiferente se for privada ou não, o que importa é a valorização da educação e o estudante.

7. Análise dos resultados

Ao analisarmos o questionário feito aos docentes que atuam na Educação Básica (Apêndice B), já no primeiro questionamento notamos a falta de informação que eles têm em relação à fonoaudiologia escolar, que poderia ser uma grande aliada, principalmente no processo de alfabetização. Dos nove entrevistados, cinco não sabiam o que um fonoaudiólogo está apto a fazer nas escolas e como ele pode auxiliar dentro desse ambiente, mostrando a pouca informação que é passada aos professores quanto a esse recurso de imensa importância.

Para aqueles que responderam afirmativamente à primeira pergunta, foi solicitado que colocassem em poucas palavras as atribuições do fonoaudiólogo, dos quatro, apenas três descreveram. Pode-se perceber que os conhecimentos são muito rasos, sendo que apenas um dos entrevistados demonstrou ter um conhecimento mais amplo do assunto. A compreensão do tema ainda deve ser muito trabalhada, visto que boa parte dos professores sequer sabem o quanto um fonoaudiólogo pode ajudar no processo de correção fonoaudiológica, tanto quanto no fazer pedagógico, auxiliando na criação de atividades para os alunos que necessitam de atendimento especializado.

Na segunda pergunta não resta dúvidas de que, mesmo não sabendo muito sobre o assunto, todos os professores entrevistados estão cientes quanto a importância de um fonoaudiólogo a serviço exclusivo das escolas. Em muitos casos, a vez para o tratamento fonoaudiológico demora muito tempo, podendo agravar cada vez mais o quadro do aluno. Se houvesse um profissional dentro do ambiente

escolar, esse, junto com a professora, poderia auxiliar no processo de elaboração de atividades que trabalhassem as dificuldades do aluno, otimizando um tempo extremamente importante. É possível perceber que, embora o conhecimento seja muito limitado, todos os docentes estão cientes quanto a necessidade desse profissional dentro das escolas, sendo ele inquestionável.

O terceiro questionamento foi mais focado para a investigação da incidência de alunos que necessitam de atendimento fonoaudiológico fora do ambiente escolar. Conforme a pesquisa, apenas 33% dos entrevistados têm, em sua sala de aula, crianças que fazem uso deste tratamento. Nota-se que a ocorrência de casos de crianças que precisam de acompanhamento fonoaudiológico ainda é pouca, mas precisa-se levar em conta tanto aquelas que não foram diagnosticadas com algum desvio, quanto as que ainda não têm acesso ao profissional.

Logo, tendo um fonoaudiólogo a serviço exclusivo das escolas, os benefícios seriam imensos para todas as partes: professores, alunos, família, escola, pois assim o acompanhamento seria mais de perto. Mesmo as sessões de tratamento não acontecendo ali, o profissional poderia amparar o professor para que, de forma discreta, explorasse, com a turma toda, as dificuldades de alguns, melhorando todo o processo educativo.

Na segunda parte da pergunta, o docente deveria explicar o motivo pelo qual seu aluno participa de encontros com esse profissional. Foi possível verificar que não são apenas problemas de fala, mas também de escrita que são trabalhados num consultório. Um dos entrevistados explicou que o motivo da ida de um aluno ao fonoaudiólogo era a dificuldade de escrita, sendo que as avaliações em sala de aula, precisavam ser de forma oral. Os demais professores esclareceram que as dificuldades de seus alunos estão relacionadas com o processo de fala, sendo trocas fonéticas e problemas de articulação de sons.

Novamente é possível ressaltar a importância do profissional, uma vez que ele pode trabalhar com diversas questões e auxiliar, desde cedo, na prevenção de futuros problemas que possam se desenvolver ao longo da vida da criança.

A quarta pergunta era destinada aos professores que têm alunos que necessitam de atendimento fonoaudiológico. Foram questionados se notaram melhora na fala e no desempenho escolar desse aluno. Dos três docentes que tinham em sala de aula alunos que precisavam desse atendimento, dois notaram melhora significativa nesses dois critérios previamente descritos.

Um dos professores comentou que o aluno passou a falar mais pausadamente, sendo melhor compreendido e fazendo menos trocas, o outro complementa a fala dizendo que quando a linguagem melhora, o desempenho escolar melhora

também. É através desses relatos que reafirmamos a importância do trabalho fonoaudiológico e, novamente, perguntamos: “por que não inserir esse profissional no ambiente escolar?”.

Na última pergunta, a investigação tornou-se surpreendente. Ao serem questionados se trabalham ou já trabalharam em alguma escola que tenha atendimento fonoaudiológico especializado, 100% dos entrevistados responderam que não. E isso, novamente, justifica o pouco conhecimento que temos sobre a importância do trabalho desse profissional dentro do ambiente escolar, e desmascara a ineficiência de políticas que inseriram o fonoaudiólogo na educação, visto que os nove docentes responderam que nunca trabalharam em qualquer escola que ofereça esse atendimento.

Foi adicionada uma última pergunta de caráter não obrigatório no questionário destinada a comentários, caso fosse do interesse dos professores entrevistados colocar algo nessa parte. Houve três comentários, todos eles muito pertinentes, sendo que dois demonstram grande interesse no assunto e nas políticas que as escolas podem tomar em relação a esse atendimento.

Um deles demonstra interesse em relação a ter uma palestra que esclareça o real trabalho de um fonoaudiólogo escolar. Esse comentário de certa forma demonstra a falta de conhecimento que é oferecido e o interesse dos professores pelo assunto. Logo, é necessário e importante ter informações sobre o trabalho de um fonoaudiólogo escolar e o tanto que ele poderia contribuir no processo de aprendizagem de um aluno com necessidades especiais.

Outro docente nos surpreende com o questionamento da existência desse profissional dentro das escolas públicas do Brasil e de leis que falam desses profissionais. O que outra vez demonstra a busca pelo conhecimento e a falta dele.

O último comentário confirma a opinião de muitos, que dizem que o fonoaudiólogo deve ser aproveitado tanto no ensino público quanto no privado, mais uma vez afirmando a importância desse trabalho. O que mais importa é a “*valorização da educação e do estudante*” e como o docente fala, é de imensa importância utilizar todas as ferramentas que possam auxiliar o aluno e o seu processo de aprendizagem.

8. Considerações finais

De acordo com os estudos realizados na disciplina de Fonética e Fonologia, vimos que os processos que envolvem a consciência fonológica são fundamentais para um melhor aprendizado da língua que se fala e que a atuação conjunta de fonoaudiólogo e professor é bem vinda para o desenvolvimento do aluno.

A área da fonoaudiologia é muito ampla e muitas vezes utilizada somente para alguns tipos de situações. Existe de fato pouca informação entre os membros escolares, já que, ao contrário do que se pensa, existem inúmeros documentos que fomentam o trabalho de um fonoaudiólogo escolar.

Neste artigo torna-se evidente que o fonoaudiólogo, assim como o estudo da fonoaudiologia, tem uma relação intrínseca com a educação. O trabalho de um fonoaudiólogo nas escolas está amplamente ligado à melhora do processo de aprendizagem, visto que ele pode auxiliar toda a equipe docente nesse processo, dando um suporte mais especializado.

Para a inclusão deste profissional ao ambiente escolar ainda há um caminho muito árduo a ser percorrido, porém o primeiro passo deve ser a conscientização de todos quanto a importância do trabalho de um fonoaudiólogo e sua imensa contribuição para com todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Dispõe sobre as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante os anos de educação básica em todo o território nacional. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em 24 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: SEF, 1996.

Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia. **Contribuições do Fonoaudiólogo Educacional para o seu município e sua escola**. Disponível em: https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/departamentos/artigos/materiais_21.pdf Acesso em 20 de junho de 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Daniele Pinheiro. **Concepções e Práticas na Fonoaudiologia Educacional: Reflexões Sobre a Atuação do Fonoaudiólogo na Rede Básica de Ensino**. Pdf, Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26674/4/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Danielle%20Pinheiro%20Carvalho%20Oliveira.pdf> Acesso em 24 de junho de 2020

Apêndice A

Perguntas para o Fonoaudiólogo

1. Quais as atividades de um fonoaudiólogo escolar?
2. De que forma o fonoaudiólogo pode auxiliar no processo de aprendizagem?
3. Em quais áreas o fonoaudiólogo pode contribuir?
4. Quais são as principais causas de encaminhamentos de alunos para tratamento fonoaudiológico?
5. Qual é a importância da presença de um fonoaudiólogo nas escolas de ensino fundamental?

Apêndice B

Perguntas para os professores

1. Você sabe o que um fonoaudiólogo escolar está apto a fazer nas escolas?
 Sim Não
Em caso afirmativo, explique:
2. Você considera importante ter um fonoaudiólogo a serviço exclusivo das escolas?
 Sim Não
3. Você tem algum aluno que necessita de atendimento fonoaudiológico fora do ambiente escolar?
 Sim Não
Em caso afirmativo, por quê?
4. Você tem notado melhora na fala e no desempenho escolar desse(a) aluno(a)?
 Sim Não
Em caso afirmativo, explique:
5. Você já trabalhou/ou trabalha em uma escola que tenha esse atendimento?
 Sim Não

Entrevista

1. Quais as atividades de um fonoaudiólogo escolar?

O fonoaudiólogo pode atuar em diferentes frentes no contexto escolar, com alunos, pais e professores. Em relação aos alunos, pode contribuir no projeto pedagógico para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral, letramento e alfabetização dos estudantes. Ao identificar alterações de fala, aprendizagem, ou outros deve realizar os devidos

encaminhamentos. Quanto aos pais, pode orientar sobre o desenvolvimento da linguagem dos filhos, especialmente no que tange a fala, escrita, linguagem oral, leitura e tantos outros assuntos. Além disso, pode orientar também os professores em relação aos cuidados no uso da voz, prevenindo ou amenizando problemas vocais.

2. De que forma o fonoaudiólogo pode auxiliar no processo de aprendizagem?

Junto à equipe educacional, pode ajudar a pensar em estratégias dentro do currículo escolar para aprimorar o processo de alfabetização e de letramento dos alunos em geral, especialmente daqueles com mais dificuldades. Além de orientar os pais a fim de expandir as estratégias devolvidas na escola em casa.

3. Em quais áreas o fonoaudiólogo pode contribuir?

Pode atuar nas diferentes áreas da fonoaudiologia, tais como linguagem oral, processo de aprendizagem, respiração, voz, audição, auxílio na elaboração de currículos escolares e programas de inclusão, abordando aspectos da comunicação em geral.

4. Quais são as principais causas de encaminhamentos de alunos para tratamento fonoaudiológico?

No tempo que trabalhei nesta área, as principais causas de encaminhamento foram desvio fonológico (trocas na fala) e dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita. Normalmente, quando a criança apresenta trocas na fala e não recebe a devida atenção, tal dificuldade pode evoluir para escrita, por exemplo. Por isso, o fonoaudiólogo presente em todos os níveis e modalidades de ensino é muito importante, uma vez que dificuldades não observadas em alguma fase na vida podem ser sanadas ou superadas posteriormente ou, ainda, precocemente identificadas (o que seria o ideal!).

5. Qual é a importância da presença de um fonoaudiólogo nas escolas de ensino fundamental?

O ensino fundamental é um nível da educação básica crucial para o processo de ensino e aprendizagem, em que muitas dificuldades, quando precocemente identificadas, podem ser mais facilmente superadas e não repercutir no nível seguinte. Sendo assim, o fonoaudiólogo se mostra muito importante para fazer este trabalho de prevenção.

“A MULHER DE TRINTA ANOS”: A VISÃO DA MULHER A PARTIR DA OBRA DE HONORÉ DE BALZAC SOB O PONTO DE VISTA DAS PERSONAGENS MASCULINAS, DAS PERSONAGENS FEMININAS E DO NARRADOR

Aléxia Islabão dos Santos¹
Maiquel Röhrig²

Resumo: Este artigo analisa as diferentes representações da mulher no romance “A Mulher de Trinta Anos”, de Balzac. O objetivo é mostrar como a mulher, no contexto do século XIX, é representada através da perspectiva das personagens masculinas e femininas e do narrador. A metodologia consistiu na leitura da obra, a partir da qual isolaram-se trechos em que a representação feminina era objeto dos discursos das personagens masculinas e femininas e do narrador. Em seguida, procedeu-se à análise desses discursos, na qual se procura demonstrar impressões mais aprofundadas a respeito. As principais referências teóricas que subsidiaram a análise foram retiradas de artigos e livros que abordam a referida obra ou que tratam sobre análise literária ou de gênero, com destaque para “Por que ler os clássicos” (CALVINO, 2007), “O foco narrativo” (LEITE, 1994) e “A dominação masculina” (BORDIEU, 2012). Como resultados destaca-se que é possível perceber que a forma como a figura feminina é representada apresenta diferenças em cada um desses focos. Enquanto na visão das personagens masculinas há falas mais positivas sobre a mulher, na visão das personagens femininas ela é sempre vista como vítima ou sofredora. O narrador, por sua vez, apresenta uma visão antiquada e estereotipada da mulher.

Palavras-chave: Clássico; Balzac; Representações da mulher; Personagens; Narrador.

Introdução

Em sua obra intitulada “A Mulher de Trinta Anos”, Honoré de Balzac tornou-se conhecido por modificar a forma como era vista a figura feminina em um contexto histórico-social em que se dava pouco destaque à mulher madura. A protagonista da obra, a personagem Júlia, é apresentada como uma mulher decidida e insubmissa que casa com o coronel Vitor d’Aiglemont por amor e escolha própria, contra a vontade do pai. Porém, em pouco tempo ela se vê arrependida dessa escolha e começa a se sentir extremamente infeliz em seu casamento.

Vitor era um homem nulo, incapaz de fazê-la sentir-se verdadeiramente feliz e amada. Era o tipo de homem que, de acordo com o pai de Júlia, “[...] o céu criou para comer e digerir quatro refeições por dia, dormir, amar a primeira que lhe aparece e bater-se” (BALZAC, 2017, p. 19). Porém, os padrões sociais impostos na época não permitiam o divórcio, tampouco havia, juridicamente, essa possibilidade.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, alexiaislabao@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, maiquel.rohrig@bento.ifrs.edu.br

Portanto, Júlia se vê casada com um homem a quem não mais ama e sem chance de desfazer o casamento. Em decorrência disso, a protagonista entra em uma profunda depressão e passa a ter diversos questionamentos internos sobre as leis sociais que a impedem de estar com um homem que possa fazê-la feliz.

Segundo o crítico Paulo Ronai (1954 *apud* OLIVEIRA, 2013), esse livro é o mais famoso entre as obras escritas por Balzac. O crítico afirma que muitos leitores conhecem apenas esse único romance de sua autoria. Calvino (2007) afirma que, ao ler determinado clássico, é possível descobrir informações que se ligam a ele particularmente e que antes não se sabia: é o que ocorre com a expressão “mulher balzaquiana”, que se liga especificamente a esse clássico de Balzac. E mesmo as pessoas que não leram seu livro são capazes de associar o título a seu nome e a essa expressão se referindo a “mulher de trinta anos”. A obra se tornou bastante conhecida especialmente por trazer como tema central os dilemas de uma mulher já madura, analisando o seu papel na sociedade e, em particular, dentro do casamento.

Para Calvino (2007), os livros clássicos não precisam, necessariamente, ensinar algo novo: às vezes, o leitor descobre algo que sempre soube, mas que desconhecia que esse livro em particular o dissera primeiro. No caso do clássico de Balzac, o autor é quem muda a concepção da mulher madura na literatura e prolonga sua vida amorosa. Ronai (1954 *apud* OLIVEIRA, 2013) comenta que Balzac prestou um grande serviço às mulheres, pelo qual elas jamais seriam capazes de agradecer suficientemente, pois o autor duplicou a idade do amor. Antes dele, todas as namoradas de romance tinham em torno de vinte anos. Balzac superou esse “preconceito da mocidade” e prolongou a vida ativa e amorosa da mulher até os trinta ou talvez até os quarenta anos. Além disso, o fato de esse autor escrever sobre os sentimentos da mulher em um contexto em que ela tinha tão pouca voz deve ser visto como de grande valor para a sociedade da época.

Em “A Mulher de Trinta Anos”, é possível identificar diferentes pontos de vista da figura feminina: há a visão que as personagens masculinas expõem, a visão que as personagens femininas expõem e a visão que o narrador expõe. Esse trabalho visa separar esses três pontos de vista. Para isso, os próximos tópicos serão divididos por ponto de vista e dentro de cada tópico serão destacadas e comentadas falas das personagens e do narrador. Na conclusão, esses comentários serão retomados e as três visões da mulher serão comparadas com a finalidade de identificar semelhanças e diferenças entre cada uma.

As Personagens Masculinas

Na França, Balzac foi o primeiro romancista que abordou a vida de seu tempo, procurando pintar a sociedade a que pertencia (CASTRO, 1960 *apud*

OLIVEIRA, 2013). Na tentativa de fazer o retrato dessa sociedade, muitos escritores oitocentistas procuraram ilustrar a proximidade entre os temas da felicidade e do casamento. Para Oliveira (2013), a busca pela felicidade e pela contração do matrimônio resultam em uma forma de crítica às sociedades francesas.

A primeira descrição direta da mulher na obra vem de um ponto de vista masculino: trata-se do pai de Júlia. Apesar de ser um personagem de pouco destaque (aparece somente na primeira parte do livro), o pai é quem prevê todos os sofrimentos pelos quais Júlia passará durante sua vida. Em sua fala, nota-se uma clara crítica às idealizações imaginárias das mulheres jovens: “As moças sonham muitas vezes com uns seres nobres e encantadores, criaturas perfeitamente ideais, e assim forjam umas quiméricas fantasias acerca dos homens, dos sentimentos e do mundo; [...]” (BALZAC, 2017, p. 18).

No decorrer da história, é possível encontrar outras críticas ou comparações entre as mulheres jovens e as mulheres maduras, portanto, mais adiante, esse aspecto será citado novamente neste trabalho. Quanto à fala do pai, destacada acima, é interessante notar que Helena, primeira filha de Júlia, decide fugir com um assassino, com quem se casa e vive o resto de sua vida. Helena também era uma mulher jovem, mas não idealizou o futuro marido, como fez sua mãe e como seu avô criticou. E, ao contrário da mãe, Helena foi feliz com seu marido não idealizado.

Em relação ao marido de Júlia, Vitor d’Aiglemont, causador de todos seus sofrimentos, é possível verificar traços de sua fala que podem apontar um certo machismo. Porém, considerando-se o contexto da época, essas falas não seriam vistas como fora do esperado: “[...] Venho-lhe confiar o meu tesouro. A minha Júlia não é vaidosa nem ciumenta; tem a doçura dum anjo... [...]” (BALZAC, 2017, p. 27). Nessa fala, o senhor d’Aiglemont afirma que sua mulher é boa porque não é nem vaidosa nem ciumenta. É possível inferir, a partir dessa citação, que uma boa mulher é aquela que possui uma personalidade “inerte”, incapaz de incomodar o homem com seus desejos e necessidades pessoais. Ainda assim, não é possível criticar o personagem por sua visão, pois ele apenas está agindo conforme o seu contexto.

Outra personagem masculina de destaque na obra é o amante de Júlia, Carlos de Vandenesse. Durante uma conversa com Júlia, em que ela afirma que as mulheres são escravas, ele a rebate dizendo-lhe que “não, são rainhas” (BALZAC, 2017, p. 103). Além disso, quando, aos trinta anos, Júlia comenta sobre sua tristeza e seus receios, Carlos de Vandenesse a consola com as seguintes palavras: “Julga a vida terminada no momento em que, para si, ela começa.” (BALZAC, 2017, p. 114). Logo, é possível perceber uma visão bastante positiva de Carlos sobre as mulheres, sobretudo as mulheres mais maduras. Para ele, trinta anos não é o fim, mas sim o começo da vida.

Outra passagem que evidencia uma visão positiva dos homens acerca das mulheres está na forma como Helena descreve o tratamento que ela mesma recebe dos marinheiros com quem convive:

Jamais imperatriz alguma foi cercada de tanto respeito e consideração como me são prodigalizados. Esta gente é supersticiosa; julgam-me o gênio tutelar deste navio, das suas empresas, dos seus sucessos. [...]. Amam-me como o seu anjo bom, trato-os nas suas enfermidades, e tenho tido a felicidade de salvar alguns da morte velando-os com uma perseverança de mulher. Estas pobres criaturas são ao mesmo tempo gigantes e crianças. (BALZAC, 2017, p. 174)

Portanto, com relação ao ponto de vista masculino sobre a mulher é possível perceber tanto aspectos negativos (como a crítica às mulheres jovens e o machismo da época) quanto aspectos positivos (como o reconhecimento e a valorização da figura feminina). Esses aspectos negativos, analisados sob o contexto da época, não exercem tanta influência na opinião das personagens, pois não é possível julgar os personagens por pensarem de acordo com sua geração. Ao mesmo tempo, os aspectos positivos, também analisados sob o contexto da época, apresentam indícios da vida da mulher que gira em torno do homem: elas são boas porque cuidam da casa, dos homens e dos filhos, portanto possuem “serventia”. Assim como, também, somente são boas se possuírem uma personalidade “fácil de lidar”, ou seja, a mulher deve ser equilibrada, não deve ser vaidosa, não deve ser ciumenta, ou possuir qualquer outro tipo de comportamento que possa ser “desconfortável” aos homens.

As Personagens Femininas

Em sua primeira aparição na narrativa, durante uma apresentação militar em que Napoleão desfila com suas tropas antes das batalhas de Lutzen e Bautzen, Júlia, que ainda está no auge de sua adolescência, demonstra-se perdidamente apaixonada pelo coronel Victor d’Aiglemont (seu futuro marido). Notando o encanto da filha pelo coronel, o pai de Júlia se posiciona contra a união, já prevendo que a filha não será feliz nesse casamento. Ela, então, se mostra uma moça insubmissa e de personalidade forte ao não atender às súplicas de seu pai e contra-argumentar com ele: “Quer então, meu pai – replicou Júlia num tom meio sério meio zombeteiro –, contrariar meus sentimentos, me casar a seu gosto e não ao meu?” (BALZAC, 2017, p. 20).

Um ano depois, a moça realiza seu desejo de casar com o coronel. Porém, para sua infelicidade, a previsão de seu pai se confirma e ela não se sente feliz no casamento. Primeiro, ela resiste contra esses sentimentos, tentando recuperar sua relação com o marido, mas, com o passar do tempo, ela começa a desistir inteiramente do seu casamento. Nesse ponto, Júlia conhece o Lorde Arthur Grenville que demonstra-se completamente diferente do marido. Ela se apaixona

por ele e sente-se feliz com os momentos que passam juntos, mas não se permite ter um caso extraconjugal. Júlia, em seu primeiro amor pós-casamento, escolhe seguir as imposições da sociedade: “Não me quero prostituir a meus olhos nem aos do mundo; [...]” (BALZAC, 2017, p. 64).

Com essa fala, a personagem afirma que se sentiria uma prostituta caso traísse seu marido, pois seria assim que o resto do mundo a veria se descobrisse. Porém, com Vitor, seu marido, o pensamento é diferente: com o distanciamento e a tristeza da esposa, ele passa a ter casos extra-conjugais com outras mulheres. Esses casos tornam-se de conhecimento público e chegam até Júlia. Magoadada, a personagem traída decide manter silêncio sobre as traições do marido, mas diz-lhe:

O meu silêncio prova-lhe que tem em mim uma mulher cheia de indulgência e que não lhe exige os sacrifícios a que as leis me condenaram; mas tenho refletido bastante para compreender que os nossos papéis não são idênticos, e que só a mulher está predestinada para a desgraça (BALZAC, 2017, p. 67)

Além das duas falas de Júlia citadas acima, várias outras no decorrer da narrativa evidenciam a grande importância que a personagem dá à imagem que uma mulher casada deve manter perante a sociedade: “Sou uma mulher muitíssimo virtuosa, segundo as leis; torno-lhe a sua casa agradável, fecho os olhos a suas partidas amorosas, nada gasto da sua fortuna; [...]” (BALZAC, 2017, p. 69).

Essas virtudes que a esposa infeliz destaca são as imposições que a sociedade exige dela. E a personagem sente-se presa a essas exigências, sufocada por elas. Para atender a essas obrigações que lhe são impostas, Júlia não se permite em nenhum momento aceitar o amor do Lorde Grenville. Em um triste desfecho, Lorde Grenville morre de frio ao passar a noite inteira do lado de fora de uma janela para esconder-se do marido de Júlia que chega em casa inesperadamente durante uma visita noturna do rapaz. Essa morte terrível, que teve por objetivo manter a imagem da amada intacta, leva Júlia a entrar em uma profunda depressão. Para ela, a sociedade é cruel para a mulher e a mulher está destinada a sofrer: “— Não, senhor — replicou Júlia. — As leis sociais pesam-me demasiado sobre o coração e mo dilaceram muito fortemente para que eu possa elevar-me para os céus. Mas as leis talvez não sejam ainda assim tão cruéis como os usos do mundo” (BALZAC, 2017, p. 88).

Em outra tradução da mesma obra, a expressão “usos do mundo” é substituída por “os costumes da sociedade” (BALZAC, 2016, p. 97). Júlia também critica o casamento, afirmando o seguinte: “O casamento, instituição em que hoje se funda a sociedade, faz-nos sentir todo o seu peso; para o homem a liberdade, para as mulheres os deveres.” (BALZAC, 2017, p. 89). Essas falas demonstram que Júlia culpa os costumes e as imposições da sociedade por suas desgraças. Sua

insatisfação com a vida conjugal somada à impossibilidade de separação do marido e incapacidade de estar com o Lord Grenville, que morrera para que ela pudesse manter sua imagem, a desiludem da vida.

Depressiva, desiludida e vivendo à base de medicamentos, Júlia começa a vislumbrar em Helena, a primeira filha que teve com o marido, a personificação de todos os seus sofrimentos. Nessa situação, até mesmo a maternidade, que havia servido como um atenuador de sua vida de tristezas por um tempo, acaba deixando de ser, para ela, uma fonte de afeto e felicidade: “Existem duas maternidades, [...]. A minha pobre Helena é filha de seu pai, a filha do dever e do acaso; [...]. Ah! O amor me faz sonhar com uma maternidade maior, mais completa; [...]” (BALZAC, 2017, p. 90).

Em sua fala, Júlia aborda o fato de a mulher desejar ter filhos frutos do amor e não somente da obrigação. De acordo com a personagem, para a mulher ser feliz em sua maternidade não basta apenas ser mãe. É preciso ser mãe dos filhos do homem que ama. A filha de seu marido lhe traz tristezas porque lembra seu casamento naufragado. Ela deseja ter filhos de um homem que lhe faça feliz. Filhos que possam trazer boas lembranças, lembranças de amor e felicidade.

Desanimada com a vida que leva, Júlia passa a ter pensamentos autodepreciativos: “Sou, sem dúvida, bem tristemente mulher, sem persistência nas minhas vontades, forte somente para amar. Desprezo-me a mim mesma!” (BALZAC, 2017, p. 93). Ela julga a si mesma porque não é capaz de libertar-se das pressões da sociedade e fugir da vida triste que leva. Ela é forte para amar outros homens, mas não para lutar por esse amor. A necessidade de continuar sentindo-se aceita pela sociedade a mantém presa a uma vida de falsas imagens.

Segundo Oliveira (2013), Júlia carrega por toda a sua vida essa necessidade de seguir as leis da sociedade porque, para ela, a imagem que os outros farão dela é extremamente importante. O que faz com que, mesmo após a sua velhice e a morte de seu marido, a protagonista ainda possua receio e vergonha de admitir para sua filha sobre seus casos extra-conjugais. Essa importância que Júlia dá a manter as aparências para os outros é o que a torna tão pessimista sobre as mulheres.

Para completar, Júlia resume sua visão sobre a mulher afirmando: “— Nós somos escravas.” (BALZAC, 2017, p. 103). Com essas três palavras, a personagem sintetiza todo o seu desprezo ao contexto em que a mulher estava inserida na época e as obrigações estabelecidas a elas. A visão dessa personagem feminina sobre a própria mulher é uma visão negativa, uma visão desoladora, de quem está sofrendo e não pode escapar do seu sofrimento. É a visão de quem está aprisionado.

O narrador

Na maior parte da obra, o narrador atua em terceira pessoa e é utilizado para descrever as situações, os ambientes e as personagens. Porém, ao descrever as personagens, é possível notar certa influência da opinião do narrador sobre suas aparências e personalidades. Como ocorre nas descrições da personagem Júlia (condessa) e a marquesa de Listomère-Landou, respectivamente: “A condessa era *uma dessas mulheres que nasceram para ser amáveis e que parecem trazer a felicidade consigo*” (BALZAC, 2017, p. 30, grifo nosso).

A marquesa (de Listomère-Landou) *era uma dessas bonitas velhas* de tez pálida, de cabelos brancos, que têm um sorriso fino, e se vestem e penteiam seguindo a moda desconhecida. Retratos septuagenários do século de Luís XV, *essas mulheres são quase sempre carinhosas e meigas, como se elas ainda amassem; menos piedosas do que devotas e ainda menos devotas do que parecem; [...]* (BALZAC, 2017, p. 27, grifo nosso)

As duas citações acima demonstram a influência da opinião do narrador na caracterização das personagens. Isso ocorre, por exemplo, quando ele afirma que a condessa faz o tipo de mulher amável e que a marquesa é uma “bonita velha”; e também quando ele descreve qual a personalidade que ele acredita que esses tipos de mulheres geralmente possuem. Porém, o que mais vale ressaltar a partir dessas linhas é que o narrador não descreve essas duas personagens femininas com suas qualidades próprias únicas; nas duas citações, o narrador faz alusão a uma generalização das mulheres para descrever uma só, como pode ser notado nas expressões “era uma dessas mulheres que [...]” e “essas mulheres são quase sempre [...]”.

Além disso, apesar de ser um narrador onisciente em terceira pessoa, há partes do livro em que o narrador se torna seletivo. De acordo com Leite (1994), na categoria da onisciência seletiva, o narrador é capaz de exprimir pensamentos e sentimentos de um personagem em específico através do estilo de discurso indireto livre. Nesse tipo de expressão, é importante saber que o que se fala não é a opinião do narrador, mas sim do personagem para o qual ele está traduzindo essas emoções. Por exemplo, sobre os sentimentos da personagem Júlia, ele fala:

Conselheira do marido, ela dirigia-lhe os atos e a fortuna. Essa influência pouco natural foi para ela uma espécie de humilhação e a origem de muitos desgostos que sepultara no coração. Dizia-lhe seu instinto, tão delicadamente feminino, que é muito mais belo obedecer a um homem de talento do que guiar um tolo, e que uma esposa jovem, obrigada a pensar e a proceder como um homem, não é mulher nem homem, abdica todas as graças do seu sexo, sem perder os seus desgostos nem adquirir nenhum dos privilégios que as leis deram aos mais fortes. (BALZAC, 2017, p. 44)

Ao começar a frase com a expressão “dizia-lhe seu instinto”, o narrador está avisando que a passagem narrada a seguir se trata de uma ideia da personagem e não dele. Portanto, não é possível julgar o narrador por pensamentos machistas a partir dessa passagem, já que essas ideias são na verdade da personagem Júlia. Inclusive, há partes do livro em que o narrador se coloca a favor da personagem Júlia, demonstrando apoio ao lado feminino da história. Um exemplo disso é a forma como ele se refere ao marido de Júlia: “[...], dizia-se vítima quando era o carrasco.” (BALZAC, 2017, p. 45).

Em outra passagem, o narrador defende Júlia utilizando-se da mesma estratégia anterior de generalizar a figura da mulher. Nessa citação, Júlia já é mãe de Helena. Dessa forma, o narrador a generaliza como uma mãe de família para defender a importância da profundidade de seus pensamentos.

Muitas vezes os seus amigos surpreendiam Júlia em longas meditações; os menos perspicazes perguntavam-lhe a causa gracejando, como se uma mulher jovem só pudesse pensar em frivolidades, como se não existisse quase sempre um sentido profundo nos pensamentos de uma mãe de família. (BALZAC, 2017, p. 47)

Através das generalizações, o narrador também demonstra, em uma de suas falas, que acredita que as mulheres são capazes de exercer um poder sobre os homens. Ao se referir a relação entre Júlia e seu primeiro amante, Arthur Grenville, o narrador comenta que Júlia “tinha sobre ele o mais absoluto poder, de que já abusava; não era ela mulher?” (BALZAC, 2017, p. 58). Em “não era ela mulher?” o narrador deixa implícito que Júlia abusava do seu poder sobre Arthur porque era mulher; porque, para o narrador, é o que fazem as mulheres.

Também é possível encontrar elementos machistas na visão do narrador. Seu método de utilizar generalizações com frequência fazendo parecer como se todas as mulheres agissem de determinada forma é um exemplo disso: “As mulheres possuem um talento inimitável para exprimirem os seus sentimentos sem empregar palavras demasiado vivas; a sua eloquência está principalmente na voz, no gesto, na atitude e no olhar.” (BALZAC, 2017, p. 60).

Desses elementos machistas, alguns podem ser relacionados ao contexto sócio-histórico da obra, portanto, não seria considerado machista na contextualização da época. Ainda que, por serem antiquados à atualidade, possam soar ofensivos: “Casada, não pode dispor de si [em outra tradução: não se pertence mais (BALZAC, 2016, p. 113)], é a rainha e a escrava do lar doméstico. A santidade das mulheres é inconciliável com os deveres e as liberdades do mundo. Emancipar as mulheres é corrompê-las.” (BALZAC, 2017, p. 106). Nessa passagem, a última frase do narrador é tão forte que parece agredir aos olhos do leitor, porém, é preciso contextualizá-la em sua época, marcada por forte dominação masculina.

Para Bordieu (2012), a maior evidência da existência da dominação masculina é o fato de que se dispensam justificativas que confirmem esse fato. Ou seja, a visão androcêntrica aparece como algo conhecido e não há a necessidade da utilização de recursos que possuam o objetivo de legitimá-la. Também, segundo esse autor, vários aspectos podem estar relacionados à força da ordem masculina. Um aspecto relevante para esse caso é a divisão social do trabalho, pois a mulher estava destinada a cumprir papéis submissos relacionados aos trabalhos domésticos, no interior da casa; enquanto que aos homens reservavam-se os trabalhos perigosos e “espetaculares”, como abater animais, trabalhar com ferramentas mortais, ir para a guerra, entre outros (BORDIEU, 2012). O autor exemplifica essa questão através da seguinte citação:

[...] é a elas que cabe a tarefa longa, ingrata e minuciosa de catar, no chão mesmo, as azeitonas ou achas de madeira, que os homens, armados com a vara ou com o machado, deitaram por terra; são elas que, encarregadas das preocupações vulgares da gestão quotidiana da economia doméstica, parecem comprazer-se com as mesquinhas do cálculo, das contas e dos ganhos que o homem de honra deve ignorar. (BORDIEU, 2012, p. 41-42)

Um terceiro exemplo de citação aparentemente machista é quando o narrador diz que “Júlia já não era mulher, mas apenas mãe” (BALZAC, 2017, p. 73-74), já que, na época, a mulher era fadada à função de ter filhos. Porém, o narrador realmente se refere nesse momento ao fato de que a única coisa que ainda mantém a sanidade de Júlia é cuidar de sua filha. Ela não é mais feliz em sua vida de mulher, não vive mais para si mesma. Ela vive para sua filha, somente.

A morte de Arthur Grenville é o fator decisivo para que Júlia se entregue ao momento mais profundo e doloroso de sua depressão. De forma seletiva, o narrador expõe os pensamentos dela sobre o episódio: “Um homem amado, jovem e generoso, cujos desejos nunca quisera atender a fim de obedecer às leis do mundo, morrera para lhe salvar o que a sociedade chama a “honra de uma mulher”” (BALZAC, 2017, p. 81-82). Arthur morreu somente para salvar a imagem perante a sociedade que Júlia tanto valorizava. Da mesma forma, ela nunca pode realizar seus sentimentos por ele porque precisava cumprir as obrigações que a sociedade lhe impunha. Essa compreensão traz à tona toda a pressão que a sociedade exercia sobre a mulher da época e que a personagem vinha sentindo desde que desgostara do marido.

Devido a essa perda do homem amado por medo de ser criticada, Júlia amadurece e muda um pouco seus conceitos sobre comportamento. Aos trinta anos, outro homem, da mesma idade, surge em seu caminho: Carlos de Vandenesse. Ao narrar o encontro desses dois personagens, a Júlia de trinta anos é apresentada como uma mulher madura e extremamente atraente, enquanto que Carlos é apresentado como um rapaz jovem: “Uma mulher de trinta anos possui

atrativos irresistíveis para um rapaz: [...] uma mulher como a marquesa e um jovem como Carlos de Vandenesse.” (BALZAC, 2017, p. 104). Nessa passagem é possível identificar um ideal da época: ambos possuem trinta anos, mas ela é vista como mulher e ele é visto como rapaz. Um pouco mais adiante, na página 114, a própria Júlia afirma que já está “velha”.

Essa questão de idade remete ao fato de que Balzac prolongou a vida amorosa da mulher ao focar em descrever de forma extensa aspectos das mulheres mais maduras, pois, antes dele, as namoradas de romance eram descritas em seus vinte anos (1954 *apud* OLIVEIRA, 2013). A partir dessa ideia, o narrador faz diversas comparações entre moças e mulheres:

De fato, uma donzela tem demasiadas ilusões, demasiada inexperiência, é o sexo o grande cúmplice do seu amor, para que um homem possa se sentir lisonjeado, enquanto uma mulher conhece toda a extensão dos sacrifícios que tem a fazer. Uma é arrastada pela curiosidade, por seduções estranhas às do amor, a outra obedece a um sentimento consciencioso. Uma cede, a outra escolhe. (BALZAC, 2017, p. 104)

Através dessas comparações, o narrador eleva a figura da mulher madura em detrimento da jovem e chega à conclusão de que “a mulher de trinta anos satisfaz tudo, e a donzela verdadeira nada pode satisfazer.” (BALZAC, 2017, p. 105). Aproximando-se do final da narrativa, o narrador estabelece uma longa comparação entre a mulher jovem e a mulher de trinta anos, reiterando esse assunto:

A fisionomia duma jovem tem a serenidade, o polido, a frescura da superfície de um lago; a das mulheres só se revela aos trinta anos. Até essa idade, o pintor só lhes acha no rosto róseo e branco, sorrisos e expressões que repetem um mesmo pensamento, pensamento de mocidade e de amor, pensamento uniforme e sem profundidade; mas, na velhice, tudo na mulher falou, as paixões incrustaram-se-lhes no rosto; foi amante, esposa e mãe; as mais violentas expressões de alegria e de dor acabaram por lhe alterar, torturar o rosto, formando aí mil rugas, tendo todas uma linguagem; e uma cabeça de mulher torna-se então sublime de horror, bela de melancolia, ou magnífica de serenidade; [...]. (BALZAC, 2017, p. 189).

Prosseguindo com essa mesma comparação, o narrador ainda diz:

[...]; uma cabeça de mulher velha já então não pertence nem ao mundo que, frívolo, se assusta de ver a destruição de todas as ideias de elegância a que está habituado, nem aos artistas vulgares que nada descobrem aí; mas sim aos verdadeiros poetas, àquelas que possuem o sentimento duma beleza independente de todas as convenções sobre que repousam tantos preconceitos com respeito à arte e à formação. (BALZAC, 2017, p. 189, grifo nosso)

Em outra tradução, a parte grifada aparece da seguinte forma: “àqueles que têm o sentimento de um belo independente de todas as convenções sobre as quais repousam tantos preconceitos em matéria de arte e de beleza.” (BALZAC, 2016, p.

195). Essa frase se refere diretamente à questão de como Balzac abre espaço para a representação da mulher mais velha. É a superação do “preconceito da mocidade”. A mulher madura é especial para os olhos que sabem como vê-la.

Em resumo, o narrador apresenta uma visão antiquada e estereotipada da figura feminina, conforme a época recomendava. Porém, ao mesmo tempo, é ele quem coloca em foco a mulher a partir dos seus trinta anos. É através dele que Honoré de Balzac é capaz de destacar a mulher madura e compará-la às jovens. O narrador é uma parte essencial dessa obra no quesito focalizar a vida romântica da mulher casada e madura, dando voz e importância à essas figuras que raramente marcavam presença em romances até então.

Considerações finais

A obra “A mulher de trinta anos” superou o teste do tempo e se infiltrou na cultura de diversos países, sendo considerada um clássico. Calvino (2007) afirma que “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 2007, p. 15). Sua afirmação condiz com a obra de Balzac, já que sua história sobreviveu aos anos e continua sendo lida mesmo dentro do contexto atual, em que muitos códigos sociais foram modificados.

Segundo Souza (2016), a história da personagem Júlia aproxima-se das reflexões atuais de identidade feminina no que tange os temas casamento, sexualidade e maternidade. Para essa autora, a insatisfação de Júlia na vida conjugal dialoga com o feminismo atual. Porém, ela ressalta que Júlia não é uma feminista, porque essa personagem vive em uma época muito anterior à que ocorreram os primeiros movimentos dessa ideologia, o que justifica os comentários machistas e antiquados contidos na obra.

Através da análise do ponto de vista das personagens masculinas, chega-se à conclusão de que, apesar do machismo natural para o contexto sócio-histórico da época, aparecem comentários favoráveis à mulher. Esses comentários dizem respeito à valorização da mulher como cuidadora da casa, do marido e dos filhos. Há uma imagem de que a mulher é sensível e cuidadosa, e por ser assim, é necessária. O que vai completamente contra o ponto de vista da personagem feminina Júlia, pois o que os homens vêem como positivo na mulher, Júlia vê como negativo. Para ela, as mulheres são escravas, fadadas a sofrer por viver sob o jugo das convenções sociais.

Quanto ao ponto de vista do narrador, apesar de apresentar estereótipos e machismos relacionados ao contexto da época, é possível notar que ele se coloca a favor da personagem Júlia e das mulheres maduras. Alguns de seus comentários sobre a mulher podem soar ofensivos, porém é importante notar que os comentários

expressos pelo narrador são de autoria desse narrador e não do escritor. Dessa forma, isso não significa que o autor da obra, Honoré de Balzac, possua uma ideia negativa das mulheres, já que o escritor pode divergir de opinião com seu narrador e personagens.

Com isso, é possível dizer que o objetivo deste trabalho foi atingido: apresentar como a mulher é representada através da perspectiva das personagens masculinas, das personagens femininas e do narrador a partir de citações diretas e indiretas e comentários adicionais. Ainda, conclui-se que, através desse trabalho, é possível observar que não há uma forma única de representação da mulher na obra "A Mulher de Trinta Anos". Na verdade, através da comparação dos três pontos de vista, foi possível perceber que a forma como a figura feminina é representada no livro apresenta diferenças que dependem do emissor. Também nesse sentido, a complexidade da obra justifica que sua leitura continue gerando novos sentidos, e cativando os leitores contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BALZAC, Honoré de. **A Mulher de Trinta Anos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BALZAC, Honoré de. **A Mulher de 30 Anos**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

OLIVEIRA, Ana Luísa Patrício Campos de. **E foram felizes para sempre (?)**: reflexões sobre casamento e (in)felicidade nas literaturas balzaquiana e camiliana. Curitiba: Revista Letras, 2013.

SOUZA, Rosana Arruda de. **A Constituição Identitária em a Mulher de Trinta Anos**. Jataí: Congresso Internacional de História, 2016.

A REVOLTA DAS PRINCESAS: UM ESTUDO SOBRE LITERATURA INFANTIL, INDÚSTRIA CULTURAL E GÊNERO

Veridiana de Souza Guimarães¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a projeção de estereótipos de gênero na literatura infantil, especificamente na obra *A revolta das princesas*, de Celine Lamour-Crochet, a partir do conceito de Indústria Cultural. Busco observar, por meio do conceito de homogeneização, como as reflexões teóricas da Escola de Frankfurt conversam com o escrito de Lamour-Crochet e, ainda, identificar como os papéis sociais de homens e mulheres são descritos na obra. Como referencial teórico, utilizo os estudos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1947) para refletir sobre consumismo e padronização, e de Simone de Beauvoir (1980), Pierre Bourdieu (2007) e Rita Terezinha Schmidt (2017) para discutir as relações entre o feminino e o masculino. Ao colocar em diálogo esses dois campos do conhecimento, constato que, se por um lado as vestimentas e acessórios das protagonistas (coroas e vestidos, por exemplo) reforçam, mais uma vez, o papel da Disney como “formadora” de padrões sociais e de princesas na vida real, por outro, apesar da uniformidade do vestuário, essas mulheres ficcionais não se encaixam na normativa estética, quanto ao ideal de magreza (por exemplo), e apresentam expressões faciais menos delicadas que as idealizadas para indivíduos do sexo feminino.

Palavras-chave: Indústria cultural; Homogeneização; Literatura; Gênero; A revolta das princesas.

Introdução

De início, vou falar sobre um conceito muito caro para este trabalho, a Indústria Cultural. O termo foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1947) e Max Horkheimer (1947), que se propuseram a associar a cultura popular a uma fábrica que produz bens culturais padronizados - filmes, programas de rádio e televisão e escritos impressos, por exemplo. Essa padronização, segundo eles, seria responsável por manipular a sociedade conforme as necessidades e circunstâncias econômicas. Assim, a Indústria Cultural idealiza produtos para o consumo das massas, bem como trabalha o estado de consciência e inconsciência das pessoas. Para Adorno e Horkheimer, ela tem a função de reproduzir as ideologias de um sistema e impor comportamentos.

A literatura, neste estudo representada pela obra *A revolta das princesas*, de Celine Lamour-Crochet, está associada muitas vezes à descrição da sociedade. Diante disso, por meio dos escritos, é possível refletir sobre diversos assuntos relacionados às questões de gênero e de identidades – outra temática muito importante para este artigo. Assim, as obras literárias nos fornecem representações sociais do capitalismo, da padronização, do consumo e ainda das identidades femininas e masculinas.

¹ Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail:veridianasguimaraes@hotmail.com

As relações de gênero permeiam os livros. Percebo que as personagens femininas são, geralmente, representadas como sendo mães, donas de casa, esposas entre outros estereótipos, que acabam por naturalizar certos comportamentos ditos como padrões na sociedade patriarcal. A obra Infanto-juvenil *A revolta das princesas*, escrita por Céline Lamour-Crochet, traduzida por Clara A. Colotto, é um livro educativo da editora Saber e Ler. Com ilustrações de Lisbeth Renardy, a história estimula a imaginação das crianças e aborda conceitos muito importantes a serem desenvolvidos durante a infância, entre eles a igualdade de gênero. No livro, as princesas dos contos de fadas cansam de ser princesas e pedem independência. “Chega! Em todos os contos fazemos tudo sem nos queixarmos. Nem mesmo das bruxas malvadas. Mas agora acabou! Vamos nos emancipar!”. Essas mulheres ficcionais acreditam que os príncipes sempre ficam com a parte mais fácil das histórias. Diante desse desequilíbrio e cansadas de aguentar os feitiços e os maus-tratos, as princesas dos contos de fadas se revoltam. Com o objetivo de problematizar a produção literária de Lamour-Crochet, na segunda seção do trabalho, apresento alguns trechos onde percebo a relação entre a padronização ou subversão de estereótipos direcionados às mulheres na sociedade patriarcal. Analiso também alguns aspectos não verbais da obra, como as ilustrações e a constituição da capa, por exemplo. Antes disso, a seguir, trago alguns teóricos para refletir sobre indústria cultural, arte literária e desigualdade entre homens e mulheres.

Sobre homogeneização cultural, literatura e feminismo: aspectos a se considerar

Para abrir a parte teórica, apresentamos dois nomes muito importantes quando se fala em homogeneização, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Esses dois filósofos da Escola de Frankfurt usaram pela primeira vez a expressão indústria cultural e criticaram seriamente o controle da indústria sobre os seus consumidores.

Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por ‘Indústria Cultural’ a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; esses pretendem, com efeito, que se trate de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, de forma contemporânea da arte popular. (ADORNO, 1987a, p. 286).

De acordo com Adorno, em vez de Cultura de Massa, o termo Indústria Cultural seria o nome mais adequado para designar a situação da sociedade capitalista. Para ele, o capitalismo, que regula a reprodução e distribuição da cultura, estaria degradando a arte erudita e a arte popular. Assim como uma mera mercadoria, a arte estaria sujeita às leis de oferta e a procura do mercado. De grosso modo, o termo evidenciado por Adorno e Horkheimer substituiu a impressão de que os fenômenos culturais haviam surgido direta e espontaneamente das massas.

Para Armand Mattelart e Michèle Mattelart (2008, p. 77), Adorno e Horkheimer “analisavam a produção industrial dos bens culturais como movimento global de produção da cultura como mercadoria”. Em outras palavras, ambos entendiam que os produtos culturais eram produzidos em grande escala e padronizados visando à obtenção de lucros. Com isso, os dois pensadores refletiam sobre: 1) a baixa qualidade das mercadorias (para gerar lucro); 2) a padronização e uniformidade (poder de influenciar e provocar a perda na faculdade criadora); 3) Domesticação do estilo (perde-se a relação entre o universal e o particular.); 4) Despotencialização do trágico (a cultura industrial só diverte, apaga a experiência do sofrimento); 5) Fetichismo das mercadorias individuais.

A cultura – que antes era um instrumento de livre expressão e conhecimento - passa a ser produzida em série e se torna uma mercadoria trocável por dinheiro e consumida como qualquer outro produto. Esses produtos culturais passam a ser fabricados de acordo com o gosto médio de um público que não tem tempo de questionar o que consome.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 30)

A citação acima faz parte da obra *O iluminismo como mistificação das massas*, de Horkheimer e Adorno. Nesse escrito fica evidente que o público utiliza apenas os produtos da indústria cultural para se divertir e fugir da rotina desgastante de trabalho. Assim, essa indústria assume seu papel de alienação dos indivíduos. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 6).

Dentre as críticas sobre a sociedade industrializada está o elemento que mais nos interessa aqui, a padronização. A homogeneização tem como objetivo fortalecer os valores capitalistas e ainda controlar psicologicamente as pessoas que consomem seus produtos. A seguir, a previsibilidade, o poder de influenciar e a falta da faculdade criadora ficam em evidência:

Desde o começo é possível perceber como terminará um filme, quem será recompensando, punido ou esquecido; para não falar da música leve em que o ouvido acostumado consegue, desde os primeiros acordes, adivinhar a continuação e sentir-se feliz quando ela ocorre (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 14).

A padronização, segundo os teóricos recém citados, seria responsável por manipular a sociedade conforme as necessidades e circunstâncias econômicas. Assim, a Indústria Cultural idealiza produtos para o consumo das massas, bem

como trabalha o estado de consciência e inconsciência das pessoas. Para Adorno e Horkheimer (2002), ela tem a função de reproduzir as ideologias de um sistema e impor comportamentos.

Através da literatura é possível visualizar a existência ou não de elementos da indústria cultural, como a padronização. Por meio dos livros, é possível identificar as representações sociais do capitalismo, da homogeneização e do consumo. Realmente, o texto literário traz consigo muito mais que um amontoado de palavras e frases, é um meio de adquirir conhecimentos e experiências. A obra literária não se limita à estrutura, já que possui uma intenção, seja ela de despertar, emocionar, sensibilizar ou até mesmo revoltar. A literatura aguça a sensibilidade e através dela pode-se extrair muitas preciosidades da existência, assim como acredita D'Onófrio ao citar o termo mimeses, conceito defendido por Aristóteles, para relacionar a arte literária com a vida. Para ele, "a arte como mimese da vida é sempre válida, quer se conceba a arte como imitação do mundo real, quer como imitação de um mundo real ou imaginário" (D'ONÓFRIO 1999, p. 20).

Antoine Compagnon também acredita no poder da literatura e então apresenta três explicações sobre esse potencial. Dentre elas, enfatizo aqui a sua segunda afirmação, a literatura como remédio:

Uma segunda definição do poder da literatura, surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo romantismo, faz dela não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo (COMPAGNON, 2012, p. 33-34).

A literatura como um poder de curar, assim como o remédio, a partir da qual os indivíduos são capazes de se libertar e abrir os olhos para novas possibilidades de vivência. Segundo o poder da literatura apresentado por Compagnon (2012) se percebe a arte literária como instrumento de libertação, um caminho para a liberdade. Através dessa fonte de conhecimento, o leitor pode escapar da opressão e da alienação.

Diante da ideia trazida por Compagnon (2012), mais especificamente sobre o segundo poder literário, podemos afirmar que a literatura não é uma escrita vazia. Pelo contrário, a arte literária tem grande importância na vida dos indivíduos. Ao recriar a linguagem por meio do uso de efeitos estéticos e pelas suas propostas reflexivas, o texto literário mistura imaginação com realidade. O diálogo literário com o cotidiano se estabelece de modo que, por vezes, o leitor se identifica com o enredo, com as personagens e com os lugares, parecendo que a história fala de si. Além da aproximação com aquele que lê, ao estabelecer um diálogo no tempo,

a literatura busca responder inquietações próprias de cada período, mas também estabelece uma comunicação atemporal.

Soma-se aos apreciadores e defensores da literatura o teórico Candido (1995). Ciente da grandeza da arte literária e reconhecendo sua indispensável função, Candido reforça a ideia de que o literário é de necessidade do indivíduo, e apresenta as três faces da literatura, o que torna possível distingui-la de outras produções. Na primeira face, o autor apresenta a literatura como uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado. De fato, a estrutura e a linguagem, a literária, utilizada nas obras, torna-a uma produção cheia de significado. O autor também defende, na segunda face, que a literatura é uma forma peculiar de expressão, que ela manifesta emoções e a visão de mundo de cada ser. O arranjo especial de palavras e a narrativa com seu lado social faz da literatura uma arte única. Como forma de conhecimento, terceira face, a arte literária é uma incorporação difusa e inconsciente. Uma criação humanizadora, a literatura relata as mais variadas realidades e traz conhecimento de mundo.

Ainda segundo Candido (1995), as produções literárias satisfazem necessidades básicas do ser humano, já que enriquecem a percepção e a visão de mundo daquele que lê. Para explicar essa necessidade universal, o autor prossegue ao afirmar que a fruição literária é um direito das pessoas de qualquer sociedade. A humanização e o enriquecimento da personalidade do indivíduo se dá na medida em que a literatura fornece forma aos sentimentos e liberta do caos.

A literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO 1995, p. 256)

A própria arte literária, na visão de Candido (1995), é um direito humano, já que é um instrumento poderoso de instrução e educação. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO 1995, p. 243). Cabe ressaltar que a leitura literária não é inofensiva, pois nem sempre segue as convenções de um determinado tempo ou sociedade. É o que conta Candido (1995, p. 244):

Por isso, nas mãos do leitor o livro poder ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violências quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver.

Como já foi enfatizado, através dos livros é possível perceber e observar a existência ou não de elementos da indústria cultural, como a padronização. Para além disso, vale destacar que, por meio dos escritos, é possível refletir também

sobre outro assunto que nos interessa muito neste estudo, as questões de gênero. Portanto, as obras literárias nos fornecem representações sociais do capitalismo, da padronização, do consumo e ainda das identidades femininas e masculinas.

Tema de inúmeras obras literárias, o universo feminino é marcado por normatizações no mundo real e na ficção. Assim como a sociedade, os livros também podem ser machistas e patriarcais – como também podem subverter esses estereótipos. Antes de falarmos sobre a obra *A revolta das princesas*, citamos alguns estudos e pensadores sobre desigualdade de gênero. Entre os estudos sobre as mulheres está o livro *O segundo sexo*, da autora francesa Simone de Beauvoir (1980), uma obra importante em que a autora apresenta as versões biológica, psíquica e econômica utilizadas para inferiorizar o ser feminino.

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constitui concretamente como Outro. Esta condição servia os interesses dos homens, mas convinha também as suas pretensões ontológicas e morais (BEAUVOIR, 1980, p. 179).

Como ressaltado por Beauvoir (1980), ao longo dos anos, as diferenças biológicas são utilizadas como justificativa para negar o espaço da mulher na sociedade. Através da frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, Beauvoir (1980, p. 9) defende que a desigualdade de gênero não nasce com os indivíduos, mas sim, é resultado das imposições da própria sociedade. A partir desse pensamento, a inferioridade social das mulheres não é fruto de suas características biológicas, mas sim, condicionada às circunstâncias sociais e à educação imposta a elas. Para Beauvoir (1980, p. 9):

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. O drama do nascimento, o da desmama desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos.

Diante da imposição social e a socialização destinadas a elas, a autora procurou esclarecer os mitos e as posições que envolvem a figura do homem e a figura da mulher. Dentre as crenças que envolvem a figura feminina está a sua analogia com a natureza. Assim, Beauvoir (1980, p. 184) diz que a mulher “Ora como aliada, ora inimiga, apresenta-se como o caos tenebroso de que surge a vida, como essa vida, e como o além para o qual tende: a mulher resume a natureza como

Mãe, Esposa e Ideia". Na dupla face da mulher para o homem, em determinados momentos, eles a consomem e a destroem assim como fazem com a natureza.

Ciente que a mulher é um construto simbólico, a estudiosa Rita Schmidt (2012), explica que a histórica submissão da mulher pode ser explicada pelo dualismo natureza/cultura, um modelo que explica as distinções entre o humano e o não humano, e entre os seres homem e mulher. "As categorias conceituais da natureza e da cultura constituem um dualismo fundador, muito caro à cultura humanista e o mais duradouro e persistente ao longo da história do mundo ocidental" (SCHMIDT, 2012, p. 2). Além desse binarismo recorrente, a autora apresenta outros modelos que se desenvolveram com as novas teorias ao longo dos anos, esses termos opostos são: mente/corpo; sujeito/objeto; razão/emoção, cabeça/coração. Segundo ela, essas expressões culturais acabam por moldar a realidade da desigualdade. "Os dualismos presentes na conceituação da diferença produzem uma assimetria de gênero, expressão de uma estrutura de poder político que se legitima através de um sistema de oposições tidas como naturais ou essenciais." (SCHMIDT, 2012, p. 4)

Até aqui, através do pensamento de Beauvoir (1980) e Schmidt (2012), enfatizamos as teorias que defendem as mulheres em uma posição de vítimas da sociedade. A seguir, apresentaremos as perspectivas de Héritier (1996) e Bourdieu (2007), que promovem a abertura de um novo campo de pesquisa sobre a dominação masculina, aquele que considera a abordagem do masculino. Esses pensadores criticam a eterna posição de inocentes que as mulheres ocupam em grande parte das teorias feministas. Para eles, os homens, e não apenas as mulheres, estão sujeitos às normas sociais. Bourdieu, por exemplo, concorda com a tese de que a dominação dos homens é um elemento estrutural da sociedade, no entanto, diz que tanto o homem quanto a mulher são produtos desta dominação.

A divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2007, p.17)

Para o autor, não existem vilões nessa história, já que os homens também estão subjugados a uma série de expectativas de gênero. Espera-se deles o papel de provedores e chefes do lar, sendo que alguns sofrem com a necessidade de atender essas expectativas ditas como naturais. Isso quer dizer que os homens e as mulheres são condicionados aos costumes de uma sociedade. Assim, segundo Bourdieu (1999) não há como considerar uns mais inocentes do que outros.

A posição de vítimas que as mulheres ocupam em grande parte das teorias feministas também é criticada pela estudiosa Françoise Héritier (1996), que

entende a dominação masculina como um componente estrutural da sociedade. Desse modo, segundo ela, as categorias de gênero, as representações da pessoa sexuada, as repartições de tarefas são construções sociais, e já existiam antes de determinado indivíduo existir e fazer parte de determinada comunidade.

A partir de Bourdieu (2007) e Héritier (1996), percebemos que o indivíduo dominado, a mulher, se posiciona na sociedade seguindo os critérios do discurso dominante, o masculino, sendo que, as próprias mulheres legitimam o poder masculino à medida em que socializam os seus filhos, tantos homens quanto mulheres, reproduzindo as mesmas normas que a oprimem. Segundo os autores, a dominação e a desigualdade de gênero se perpetua com a ajuda das próprias mulheres, que em muitas vezes acreditam nas diferenças da natureza e nos papéis sociais desempenhados por cada sexo.

Sobre ser princesa e revolucionária

Sobre a ligação entre os seres reais e ficcionais, em diversas obras, as personagens femininas representam a identidade social das mulheres ao longo dos anos, e algumas delas servem para reproduzir e/ou demonstrar a desigualdade de gênero. Assim, como defende Candido (1995), através do literário é possível extrair muitas vivências e experiências sociais. Por isso, a literatura é tão indispensável e é uma necessidade do indivíduo. Em conexão com as crenças de Candido (1995), Céline Lamour-crochet (2015, p. 3) enfatiza as suas percepções sobre o empoderamento feminino nas histórias ficcionais:

Você pode perceber bem que, nas histórias, há uma grande desigualdade entre o papel das princesas e o dos príncipes. Por isso as princesas se reuniram e disseram: -Chega! Queremos igualdade! Os príncipes também devem passar por maus bocados nos contos de fadas! (LAMOUR-CROCHET, 2015, p. 3)

Com toda a certeza, a literatura é uma forma de conhecer, muito mais do que imitar a vida, muito mais do que representar fatos, a literatura é criação de realidade, é abertura de novas possibilidades de vivência. A obra Infanto-juvenil *A revolta das princesas*, escrita por Céline Lamour-Crochet, apresenta uma história que aborda conceitos muito importantes a serem desenvolvidos durante a infância, dentre eles está a desigualdade de gênero. No trecho a seguir, por exemplo, fica evidente que as garotas da realeza não vivem apenas momentos mágicos e felizes.

Vinte colchões empilhados sobre um grão de ervilha foram a “cama” da princesa para ela provar que era princesa de verdade. Ela não quer, nunca mais, dormir sobre uma pilha tão alta de colchão! Quando você cai de tão alto, suas costas ficam em mil pedaço e você arrisca quebrar os ossos! Já o príncipe! Ah! Esse dormiu numa boa cama... (LAMOUR-CROCHET, 2015, p.5)

Como já citado anteriormente, por meio do pensamento de Beauvoir (1980), Bourdieu (2007) e Rita Terezinha Schmidt (2017), desde os primórdios do patriarcado, julgou-se útil manter a mulher em estado de dependência. Diante disso, o homem justificou a condição de inferioridade da mulher por razões naturais e imutáveis. É preciso considerar que, por vários séculos, com as limitações impostas a elas, foi-lhes negado o acesso à educação e ao conhecimento. Apesar de terem suas vozes silenciadas, as pessoas do gênero feminino conquistaram o direito ao trabalho, ao voto e ao prazer. Contudo, a luta pela igualdade entre gêneros ainda continua. Diante da representação cultural do que é ser mulher, as princesas de Lamour-Crochet (2015) se rebelam e reclamam que as partes mais difíceis dos enredos ficam com elas. As protagonistas acreditam que os príncipes sempre levam vantagens. “Chega, as princesas não aguentam mais! Cansaram de precisar aguentar as bruxas malvadas, os feitiços e os maus-tratos. Os príncipes sempre ganham a parte boa nas histórias. Você ainda não percebeu isso?” (LAMOUR-CROCHET 2015, p.3).

Nos contos de fadas tradicionais as princesas esperam, tranquilamente, pelo príncipe encantado. Já as princesas de Lamour-Crochet (2015) não concordavam com os valores e os conceitos da sociedade de suas épocas. Em vez de serem mulheres submissas, elas contestam episódios consagrados dos contos de fadas.

Por muitos anos Branca de Neve suportou as perseguições da madrasta, sem falar numa tentativa de sufocamento e outra, depois de envenenamento. Já o príncipe! Ah! Outra vez se saiu bem! Ele só precisou dar-lhe um beijo: fácil demais!” (LAMOUR-CROCHET 2015, p.13)

Conforme a citação acima, as personagens rompem com os estereótipos e os papéis sociais de homens e mulheres, bem como com a padronização de comportamentos defendidos pela Indústria Cultural – conforme já citado por Theodor Adorno (1947) e Max Horkheimer (1947). Ciente que a sociedade do capital tende a reforçar as desigualdades sociais, incluídas aqui a de gênero, observo que o escrito de Lamour-Crochet rompe com o padrão de mulher, submissa e delicada. Outra questão abordada na obra diz respeito a fidelidade e a dedicação feminina ao relacionamento. Esses esforços da mulher são postos como desnecessários. “E a Pequena Sereia? Ela aceitou sacrificar sua voz para juntar-se a seu Príncipe Encantado. E o que ele fez? Se apaixonou por outra! Não é nada justo!” (LAMOUR-CROCHET 2015, p.4)

Além de questionar o forte envolvimento afetivo dos indivíduos do sexo feminino nas relações amorosas, Lamour-Crochet revoluciona a imagem das princesas dos contos de fadas. Tradicionalmente, os autores usam a imagem da mulher fisicamente “perfeita” exibindo magreza, rosto delicado e corpo escultural. As personagens analisadas não possuem esses atributos de beleza estereotipados, estimulados pela indústria cultural. Na ilustração da capa dessa obra literária noto

a diversidade pelas diferentes cores de pele, formatos de rosto e pelas expressões faciais menos amistosas. A idealização da beleza feminina é contestada desde o início do livro.

Apesar das protagonistas se rebelarem e não seguirem os supostos modelos de magreza e beleza feminina, percebo, através das vestimentas e acessórios (coroas, por exemplo), o papel da Disney como formadora de padrões a serem seguidos. Desde a infância, as meninas absorvem a influência das princesas dos contos de fada. O que leva a uma uniformização do que é ser mulher. Assim, na maioria das vezes, as representações femininas da Disney não levam em conta a diversidade. O ideal de beleza padronizado e inatingível pode ser percebido através da história da Branca de Neve, a qual teve a sua beleza invejada pela sua madrasta, a rainha má. Sobre a padronização dos vestidos dessas moças da realeza, normalmente, são bem rodados, com pérolas, tules, babados, pontas de cristal, rendas, tule e seda, assim como as das protagonistas de *A revolta das princesas*. Portanto, a subversão das princesas revoltosas não se consolida por completo. Assim, a obra de Lamour-Crochet contribui para demonstrar a desigualdade de gênero e a influência da indústria cultural nos comportamentos sociais.

CONCLUSÃO

Todos os dias as mulheres são bombardeadas com inúmeras informações pelos meios de comunicação. São diversas dicas de como ser linda, magra e estilosa. Além desses veículos, as animações produzidas pelos estúdios Disney são um excelente exemplo para demonstrar o poder comercial da Indústria Cultural – e a sua capacidade de influenciar na consolidação de certos modelos de comportamento na sociedade. Essa indústria cria estereótipos e os difunde, formando um padrão por meio da repetição de imagens. Assim, observo que o objetivo da Indústria Cultural é vender padrões, estilos de vida, para movimentar o capitalismo. Desse modo, muitas características relacionadas à figura feminina estimulam o consumismo. Além do tabu da beleza e da perfeição, a construção simbólica do que é ser mulher as relaciona à obediência, à submissão, à maternidade e a questões do lar.

Dito isso e diante do comportamento das personagens femininas analisadas e suas caracterizações físicas, percebo que elas, ao mesmo tempo que subvertem alguns padrões impostos às meninas na sociedade patriarcal, reforçam outros estereótipos impostos a elas. Por fim, uma das leituras possíveis de fazer é que as princesas de Lamour-Crochet ditam outros modelos de beleza, para além daqueles oferecidos pela marca “Disney Princesas”. Com a obra *A revolta das princesas* percebo a seguinte mensagem: o corpo perfeito, a beleza e a docilidade nunca foram e nunca serão os fatores principais para a felicidade de uma mulher.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Indústria cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987a.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Millet. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007

CURY, Augusto. **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres**. Rio de Janeiro: sextante, 2005.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento**. 1947. Disponível em: < http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

_____. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. 2002. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/ADORNO.pdf?1349568504> Acesso em: 28 set. 2020.

LAMOUR-CROCHET, Céline. **A revolta das princesas**. São Paulo: Saber e Ler, 2015

MATTELART, Michèle; MATTELART, Armand. **História das teorias da Comunicação**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Para além do dualismo natureza/cultura: ficções do corpo feminino**. In: Organon. Porto Alegre, v. 27, n. 52, jul-dez 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/33480/21353>>. Acesso em 01 jul. de 2017.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Descentramentos/convergências: ensaios de crítica feminista. In: **Mulher e literatura**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2017

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PATRIARCAL E SUA MANIFESTAÇÃO NOS ARTEFATOS CULTURAIS MIDIÁTICOS: UM ESTUDO SOBRE A TELESSÉRIE *ONCE UPON A TIME*

Rafael Eisinger Guimarães¹
Silvana da Rosa²

Resumo: É comum presenciarmos cenas de violência, das mais distintas formas, em programas televisivos. As telesséries, principalmente estadunidenses, como *Once Upon a Time*, são exemplos disso. O presente trabalho busca analisar o contexto patriarcal em que se insere a personagem Regina em *Once Upon a Time*, sob o recorte do episódio *O homem do estábulo*, da primeira temporada. Neste episódio, será observada a figuração da personagem em âmbito familiar. Tendo como pano de fundo esse ambiente, pretende-se relacionar o discurso patriarcal manifestado no episódio à violência simbólica sofrida pela personagem. Para tanto, este estudo lançará mão das reflexões propostas por Simone de Beauvoir (2009), Sherry Ortner (1979), Joan Scott (2002), Judith Butler (2010), Teresa de Lauretis (1994), Pierre Bourdieu (2002), entre outros. Como hipótese, observa-se que o patriarcado e a violência simbólica estão intimamente imbricados, sendo que a forma de atuação e preservação da violência investida contra a mulher é o sistema patriarcal.

Palavras-chave: Personagem feminina; Violência simbólica; Patriarcalismo; *Once Upon a Time*.

Introdução

A concepção do feminino como atributo e da mulher como objeto tem sido, ao longo dos séculos, levada a cabo pelo sistema patriarcal a partir de um jogo de oposições binárias que, via de regra, relaciona o masculino à razão, ao espírito e à cultura, ao passo que o feminino é visto como algo ligado à emoção, ao corpo e à natureza. Esse discurso, embora bastante arraigado na sociedade ocidental, apresenta fissuras e contradições que revelam o seu estatuto de construção ideológica, criada e reforçada para a manutenção de um sistema de opressão e submissão de um gênero em detrimento do outro, tanto nas esferas social e material quanto no nível das subjetividades, do simbólico e do imaginário.

No que tange a essa reflexão, Pierre Bourdieu nos convida, em *A dominação masculina* (2002), a refletir sobre a arbitrária divisão entre os sexos que se apresenta em todo o mundo social, na ordem das coisas, e é assimilada como natural, adquirindo reconhecimento de legitimidade a partir de um processo de violência simbólica e silenciosa. Na mesma direção vai Simone de Beauvoir, ao assinalar, na ampla e profunda reflexão construída em *O segundo sexo* (2009), que

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, guimaraes@unisc.br

2 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Santiago, silvana.rosa@urisantiago.br

a consolidação dos mitos que o patriarcado elabora em torno da mulher não se sustenta em suas pretensas razões de ordem biológica, psíquica ou econômica. Em consonância com as ideias da pensadora francesa, Sherry Ortner, em seu clássico artigo *Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?* (1979), problematiza as origens do referido par opositivo que serve de instrumento para a inferiorização do feminino, ou, para usarmos a terminologia de Bourdieu, como instrumento dessa violência simbólica.

Na contemporaneidade, a propagação desse discurso e o fortalecimento desse imaginário acerca do feminino encontra uma diversidade de veículos e formatos, os quais operam como tecnologias de gênero, nos moldes do conceito proposto por Teresa de Lauretis (1994). Nesse sentido, uma vez que as narrativas audiovisuais, mais especificamente as telenovelas, funcionam como uma dessas ferramentas, contando com uma ampla audiência, especialmente entre o público adolescente, é de extrema importância analisar e discutir o quanto esses artefatos culturais corroboram ou subvertem concepções hegemônicas e opressoras com relação ao comportamento das mulheres.

Tendo em vista tais questões, o presente artigo busca discutir a violência de gênero, compreendida aqui em seu *status* simbólico e institucional, observando o contexto familiar patriarcal da personagem Regina, no episódio *O homem do estábulo*, apresentado na primeira temporada da telenovela *Once Upon a Time* (2011). Em termos mais específicos, a reflexão aqui desenhada buscará responder à seguinte pergunta: de que forma a violência simbólica de gênero se manifesta na narrativa audiovisual *Once Upon a Time*? Para isso, a reflexão aqui proposta será dividida em duas partes. A primeira, intitulada “A violência patriarcal: do simbólico ao cultural”, tratará sobre as concepções de feminino, em especial a partir da discussão instaurada por Simone de Beauvoir (2009), Sherry Ortner (1979) e Joan Scott (1995), dentre outras autoras, compreendendo esse discurso não apenas como marcas de uma violência simbólica, tal como refere Pierre Bourdieu (2002), mas também como algo que pode ser visto na dimensão das manifestações culturais midiáticas. Posteriormente, na seção “No silêncio, a violência também se configura”, far-se-á a análise do episódio *O homem do estábulo*, buscando verificar de que forma o ambiente em que a personagem Regina se insere constrói situações de violência impostas pelo sistema patriarcal.

A violência patriarcal: do simbólico ao cultural

Há sessenta anos, Georges Sorel (1991, p. 60) mencionou que “os problemas da violência permanecem ainda muito obscuros”. Para Bourdieu (2002), a referida vaguidão neste campo instigou a investigar, de forma mais específica, as formas que a violência assume há milênios e como ela se consolidou, sendo aceita com

legitimidade desde os povos primitivos até a contemporaneidade. Para isso, o sociólogo francês questiona a ordem do mundo quanto às obrigações, deveres, proibições e direitos, procurando inquirir o fato de que as instituições que compõem o universo mais privado (Estado, Escola, Família) são regidas de acordo com o princípio de dominação, o qual determina a ordem.

As referidas instituições perpetuam a ordem por meio da história disseminada em nosso meio e em nível mundial. Nela, constam relações de dominação, privilégios, injustiças, insanidades e, não surpreendentemente, são vistas como aceitáveis e naturais. Segundo Bourdieu (2002), a dominação masculina, propagada na e pela história, é um exemplo por excelência desta submissão. Tanto que o autor (2002, p. 03-04) a denomina como violência simbólica, assim caracterizando-a como uma

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Conforme o autor, a violência simbólica efetiva-se pela relação social e nela se apreende a lógica da dominação, exercida segundo princípios simbólicos (a língua, o estilo de vida, o modo de pensar, o agir e o corpo) conhecidos e reconhecidos pelo dominado como também pelo dominante. Nesse sentido, os sexos masculino e feminino são opostos e assimétricos, sendo o masculino visto como hierarquicamente superior e construído contra e em relação ao feminino. Em um claro, porém não declarado, diálogo com sua conterrânea Simone de Beauvoir (2009), o sociólogo afirma que se trata de “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social” (BOURDIEU, 2002, p. 04), a partir do qual foi inculcado nas mentes dos indivíduos que os gêneros apresentam *habitus* sexuais, conhecimento adquirido e incorporado em relação à dicotomia feminino e masculino. Oposição que não somente ressalta a diferenciação biológica, a anatomia dos corpos, mas a construção social sistematizada em torno dessa diferença.

As instituições Estado, Escola e Família, no decorrer da história, efetivaram o *habitus*, por meio de mecanismos constantes que legitimaram a concepção da dominação e, conseqüentemente, da supremacia masculina. Desse modo, tornando-se dispensável uma justificativa mais aprofundada para a visão androcêntrica, as representações sociais construídas por essas instâncias assumiram caráter de naturalização. Nesse processo, observa-se que as manifestações culturais midiáticas da contemporaneidade, em especial as séries de televisão, têm contribuído de maneira bastante significativa.

A constituição da sexualidade envolta de erotismo enraíza-se em “uma topologia sexual do corpo socializado, de seus movimentos e seus deslocamentos, imediatamente revestidos de significação social – o movimento para o alto sendo, por exemplo, associado ao masculino, como a ereção, ou a posição superior no ato sexual” (BOURDIEU, 2002, p. 08).

Em nossa cultura, a imagem associada ao alto liga-se à divindade. Na arquitetura de igrejas, temos cúpulas altas que significam a proximidade a Deus. Essa concepção não é exclusividade da religião católica. Diferentes religiões, incluindo os pagãos de Roma, cristãos, hindus e muçulmanos utilizavam a cúpula para expressar semelhantes significados. A postura ereta do órgão genital masculino também parece receber tal denotação. Como se não bastasse a referida comparação, o sêmen simboliza o preenchimento do vazio constante no útero feminino. É o leite, aquilo que concebe a vida dentro desse espaço até então considerado inútil. A mulher é mera receptora, representado matéria oca que necessita ser preenchida para o surgimento de vida (BOURDIEU, 2002).

Conforme aponta o teórico (2002), a predominância dessas estruturas morfológicas (ereção – divindade / sêmen – leite, alimento, entre outras) evocam a supremacia masculina. O homem é denominado como o vivente, o qual dá a vida através do esperma. Visto por esse prisma, a fecundação é uma atividade masculina, comparada à fecundidade das lavouras. Já a terra e a natureza são associações ligadas ao feminino. Em seu estudo, publicado, originalmente, no final dos anos 1940, Beauvoir (2009) havia já assinalado os distintos mitos relacionados ao feminino, os quais, via de regra, apropriam-se de elementos e fenômenos da natureza para sustentar uma ideia de atividade viril em oposição a uma passividade que marcaria o *status* da “fêmea”. Aprofundando essas questões, Sherry Ortner (1979) demonstra em seu estudo o fato de que tal estrutura de imaginário é recorrente nas mais distintas culturas ao redor do planeta, muitas das quais não tiveram contato algum.

Em consonância com as observações de Bourdieu, Beauvoir e Ortner, é possível afirmar que esses são esquemas de pensamento que têm aplicação universal. Com base nessas representações, que possuem caráter mítico e inserem-se na concepção ritualística da fertilidade, verificamos que a linguagem, em suas manifestações verbal e visual, é um dos mecanismos mais fortalecedores dessa dominação. Nessa perspectiva, a divisão das coisas e das atividades inserem-se em um sistema de oposições homólogas, conforme Bourdieu (2002, p. 08): “[...] alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc.”. Para os referidos pares opositivos, há uma infinidade de jogos

semânticos e metáforas, os quais consolidam diferenças de natureza das variações e traços distintivos.

Esses esquemas de pensamento (jogos semânticos, metáforas) solidificam os traços distintivos binários entre os sexos e são incessantemente confirmados “pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos” (BOURDIEU, 2002, p. 09). No entanto, tudo parece perfeito, harmônico quanto à ordem social, uma vez que homens e mulheres são moldados a desenvolver o que é determinado a seus corpos. Neste caso, a violência mostra-se invisível aos olhos, mas impregnada em nossas mentes.

Para Bourdieu (2002), a dominação masculina é uma violência simbólica, que não é percebida pelas próprias vítimas, uma vez que está enraizada em seus cérebros desde tenra idade, apresentando-se como base da engrenagem que move a relação social. Nesse contexto, as relações de sentido independem das relações de força. Não se precisa provar que a força é atributo do homem, muito menos, necessita-se usar a força para comprovar tal denotação, uma vez que esse atributo já está incutido em nossas mentes, tornando-se uma característica natural de todo o homem.

O autor salienta que, ao tomar como simbólica a violência que analisa, não significa que não haja violência física contra a mulher. Nem se está minimizando a situação (pois a agressão física é um fato presente na vida das mulheres cotidianamente e em nível mundial), muito menos retirando a culpa dos homens por praticar esse ato. Simbólico não representa violência sem efeitos reais, imaterial, uma distinção simplista. Muito pelo contrário, para o autor, representa “a objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação” (BOURDIEU, 2002, p. 22).

A violência simbólica esconde-se na visão cosmológica da sociedade, utilizando o corpo feminino como instrumento de controle. O resultado dessa violência, aparentemente silenciosa, é a submissão paradoxal, expressa no reconhecimento e no respeito pelas condutas dominantes.

Nessa perspectiva, o sistema patriarcal é uma forma de expressão dos mitos e de seus rituais, pois, nesse sistema, cabe ao homem a designação do gênero humano e, junto a isso, uma infinidade de sentidos morfológicos crescem-se para consolidar a supremacia masculina. Mitos são reafirmados de geração a geração por meio de rituais que enaltecem diferenças corporais entre homens e mulheres, baseadas na constituição biológica entre ambos os sexos. Porém, como sublinha Beauvoir (2009, p. 211), esse processo está fadado ao erro e à contradição, uma vez que “ele [o mito] não se deixa apanhar nem cercar, habita as consciências sem nunca postar-se diante delas como um objeto imóvel”.

Conforme observa Bourdieu (2002, p. 09), a ordem é estabelecida pela arbitrária naturalização dos papéis sociais entre os sexos:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens e a casa, reservada às mulheres [...].

A engrenagem que move esse sistema foi instaurada de acordo com um critério determinante, a diferença biológica entre os corpos, mais especificamente a diferença anatômica entre os órgãos sexuais que “podem assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho” (BOURDIEU, 2002, p. 10). Essa engrenagem é instituída por meio de esquemas cognitivos que organizam a percepção, sendo assim, a relação de dominação masculina pertence tanto ao campo da objetividade quanto da subjetividade. Devido a isso, aceitamos tão facilmente a referida legitimidade de tal sistema, pois o controle dos corpos faz parte da socialização e, posteriormente, da naturalização das condutas morais, uma vez que o homem, desde criança, aprende a portar-se de maneira viril, abolindo qualquer sinal de feminilidade.

As mulheres aprendem a considerarem feio seu corpo, a escondê-lo por trás de vestes, além disso, educam seu olhar e postura de forma a reconhecer o homem como uma figura de autoridade independente de ter parentesco com ele ou não. As referidas concepções direcionam nossas ações cotidianamente, em todas as tarefas realizadas, dentro e fora de casa. E não só isso, o nosso modo de vestir, o caminhar, a linguagem adotada e, até mesmo, o que pensamos.

Tal violência, conforme ressalta Bourdieu, acaba por oprimir a todos os agentes envolvidos no processo, uma vez que os dominadores são também dominados por todo esse esquema de representações. Nas palavras do pensador francês, o privilégio masculino “é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (BOURDIEU, 2002, p. 32).

Portanto, não podemos “eternizar a estrutura de dominação masculina descrevendo-a como invariável e eterna” (BOURDIEU, 2002, p. 18), uma vez que homens e mulheres sofrem violência simbólica e legalizada, pois estão submetidos a comprovar diariamente o que seus corpos representam. Tendo em vista essas questões, buscaremos agora demonstrar como a personagem Regina, em O

homem do estábulo, episódio da primeira temporada de *Once Upon a Time* (2017), representa essa situação em seu contexto familiar.

No silêncio, a violência também se configura

Em *Once Upon a Time*, é possível observar, de imediato, que o tradicional é desfeito, uma vez que os contos se apresentam às avessas, característica esta que, provavelmente, fascina o telespectador, pois ele é levado a cenas que remontam o passado e o presente em desordem. A série, que sofreu transposição midiática, a partir da obra *Branca de Neve e os sete anões* (GRIMM, 2000), entre outros contos de fada, apresenta a ruptura de ideias consolidadas. No entanto, no episódio *O homem do estábulo*, o discurso patriarcal envolve o contexto familiar de Regina, a personagem em análise.

Na série, evidencia-se, aparentemente, a ruptura da personagem Regina com a premissa da mulher patriarcal. Nas cenas, ela é vista com indumentária masculinizada, com trajes próprios para montaria, vestindo calças compridas e longos casacos, apesar de sua postura feminina, o que não convence sua mãe. Para a genitora, tais vestimentas são para o homem, o que a faz obrigar a filha vestir-se conforme moldes sociais da época.

Na esteira das reflexões de Judith Butler (2010), é possível afirmar que o gênero é algo socialmente construído. Desse modo, Regina, estando vestida com roupas de montaria, com calças compridas, não significa que ela não seja ou não pareça mulher, mas sim que ela prefere vestir-se de forma mais despojada. Porém, a personagem acaba abrindo mão de sua vontade e submete-se aos caprichos da mãe por medo.

Conforme Bourdieu (2002), as relações de poder, explícitas ou implícitas, conscientes ou inconscientes, permeiam todas as relações humanas, em todos os campos que fazem parte do espaço social. Do mesmo modo, todo e qualquer poder só pode ser exercido se houver campo propício a isso. Sem a colaboração dos que lhe consideram poder e subordinam-se a ele, não há poder. Ele existe porque há subordinados que o constituem como tal.

No episódio em análise, a protagonista sofria, em seu contexto familiar, as imposições de poder, a violência simbólica e institucionalizada por meio das declarações de sua mãe, quanto a não apresentar postura feminina, vestindo-se inadequadamente aos olhos de Cora, e também por ainda não ter casado, mencionando que mulheres mais velhas não encontram pretendentes. Violência simbólica porque se inculcava na mente de Regina que os valores que ela cultuava não eram os ideais, não eram os adotados pelas demais pessoas de sua época.

Na constituição das famílias, em suas escolhas, concepções e atitudes a violência legitima-se por meio do sistema patriarcal.

Regina sofre proibições em relação ao que lhe é permitido como mulher, o que vestir e com quem deve casar-se. Nascida em berço opressor, sofre restrições de conduta em seu próprio lar. Nesse contexto, há um pai que teme a esposa, por isso mostra-se omisso frente às ordens e desordens da mesma e insatisfeito com o casamento ao qual se submeteu. Apesar de demonstrar sentimentos de amor à filha, não interfere na forma como Cora a trata.

Cora é defensora dos padrões sociais, tanto que impõe à filha que se adeque à postura feminina convencional, pois essa atitude não traria incômodos à mãe, uma vez que, se Regina se mostrasse submissa e obediente, poderia ser moldada de acordo com os anseios sociais do sistema patriarcal. De outro modo, Cora já sofrera a sanção do patriarcalismo quando deu a luz à Regina. A genitora foi enganada e seduzida por um jardineiro que servia à coroa e fazia-se passar pelo próprio rei, utilizando-se de um lenço com o brasão real. Talvez, devido a isso, a mãe queira proteger a filha da crueldade do mundo que ela mesma sofreu.

Na cena inicial, quando Regina está montando e saltando obstáculos com o cavalo, sente-se feliz, ouvindo os incentivos de seu pai. Todavia, quando a mãe se aproxima, sua euforia pouco dura. Cora repreende a filha: “Você cavalga como um homem. Uma dama deve ser graciosa. Deveria usar uma sela”. A personagem argumenta que estava só se divertindo. No entanto, Cora insiste na reprimenda: “Você está um pouco velha para se divertir. Quem vai querer se casar com você se portando como uma plebeia?” E a mãe segue o discurso, acrescentando que a filha está se tornando uma solteirona, pois as garotas da idade dela já estão casadas. A genitora usa magia e mil artifícios para ver Regina casada com um rei. Ecoa discursos insanos em prol de valores arcaicos e de poder e, até mesmo, de matar o amante da filha, o que Cora faz por meio de magia.

Neste episódio, Daniel é a verdadeira paixão da protagonista. Os amantes encontram-se no estábulo, pertencente à família de Regina e o lugar onde ele trabalha. No entanto, a diferença de classe social impede-os de divulgar sua relação.

Em relação à diferença de classes sociais entre o homem e a mulher, como é o caso do homem do estábulo e a personagem Regina, em obras literárias esse tema é bem recorrente. Na série, o final feliz não aconteceu, ainda que Daniel enfatizasse que o verdadeiro amor é a magia mais poderosa de todas e que, por meio dele, tudo se vence. O moço apaixonado acabou sendo assassinado pela futura sogra.

Regina, nesse episódio, implora à mãe que a deixe ser ela mesma, pois não se importa com *status*. Cora, detestando desobediência, como assim denomina o ato da garota, eleva-a do chão, amarrada, usando magia, deixando-a nesta posição até que ela prometa que será boa filha, o que significa corresponder aos paradigmas do patriarcalismo: aceitar um casamento imposto, resignando-se a ser esposa dedicada e boa mãe, além de submeter-se às prerrogativas de seu futuro marido, um homem bem mais velho e sobre quem ela nada sabe, exceto o fato de ser rei.

Assim, o casamento foi acertado. A mãe responde o pedido de casamento em nome da filha. O pai assiste a tudo, mas não intervém. Na verdade, ele sabe o quanto é difícil ir contra um sistema já legitimado em que homens e mulheres têm papéis determinados, pois outras moças, na situação de Regina, estariam sentindo-se privilegiadas ao tornarem-se a esposa de um rei. No entanto, antes de ter conhecido o rei, Regina já se sentia rainha, não só devido à significação de seu nome, mas também por ser amada por Daniel, o homem que ela escolheu.

Nas palavras de Bourdieu, no casamento “elas [as mulheres] ficam reduzidas à condição de instrumento de produção ou de reprodução do capital simbólico social” (2002, p. 28). Como instrumento, móvel ou objeto a mulher é comparada, por isso, quanto mais jovem melhor, pois mostrará em seu corpo toda a jovialidade, fonte para o desejo sexual e a reprodução.

Bourdieu (2002) acrescenta ainda que é na construção das relações sociais, como o parentesco e o casamento, que se estabelece “às mulheres seu estatuto social de objeto de troca, definidos segundo os interesses masculinos, e destinados assim a contribuir para reprodução do capital simbólico dos homens -, que reside a aplicação do primado concebido à masculinidade nas taxinomias culturais” (BOURDIEU, 2002, p. 28). Desse modo, o corpo feminino institui-se como mercadoria, que poderá ser trocada ou violentada se não se apresentar conforme o gosto de seu comprador e dono. Nesse sentido, o casamento é um contrato de violência simbólica (podendo ser também física) e institucionalizada, consolidado pelo sistema patriarcal. Homens e mulheres nele são inseridos no vínculo familiar durante todo o curso da vida, pois o patriarcalismo representa a lei, a regra a ser seguida.

Beauvoir (2009) discute sobre a situação da mulher enquanto filha, a qual vive submetida aos domínios do pai, e, ao casar-se, ao do marido. Mudam-se os cativeiros, mas a condição escrava, de serva, é a mesma. Na telessérie, a situação é semelhante, porém, é a mãe que cultua falsos valores, ou seja, impõe que a filha deve casar-se jovem, pois, com mais idade, nenhum homem demonstrará interesse por ela ou por seu corpo, como Beauvoir pontua sobre seu tempo. Cora dissemina um sistema cultuado há milênios, uma vez que, para ela, adequar-se a essa

engrenagem significa alcançar a felicidade (em relação à filha casar-se com o rei), de outro modo, para as mulheres em geral, inserir-se neste contexto significaria, até mesmo, preservar a própria vida.

Paralelamente a isso, a mãe constantemente enquadrava as atitudes da moça em ações boas ou más, estereótipos consolidados à mulher pela sociedade, segundo Beauvoir (2009). Caracterizada como boa é aquela que se anula como ser humano e vê, como se estivesse ao longe, seu destino ser traçado pela família. Nessa concepção, os matrimônios são negócios consumados. A mulher é o objeto de compra. Como tal deve estar intacto, caso contrário o seu valor pode extinguir-se. Má é aquela que demonstra indignação pelo rumo que é dado a sua vida, pela falta de autoria em seu próprio destino. E Regina assim o fez. Decidiu fugir com Daniel. Na noite em que o ato iria se consumir, sentia-se repleta de sentimentos paradoxais. Feliz ao ver logo adiante seus planos realizarem-se, mas amedrontada pela possibilidade de a sua mãe descobrir o plano.

E isso aconteceu. A feiticeira impediu a fuga e, como se não bastasse, assassinou Daniel. Em nome do que julgava ser o melhor para Regina, Cora cometeu um ato cruel de violência. Depois disso, Regina tornou-se boa filha e seguiu os moldes delineados por sua mãe, legitimados pelo sistema patriarcal.

No vínculo familiar da protagonista, verificamos o uso da violência como forma de instituição e manutenção do poder. Cora usava de magia para conseguir o que desejava. A magia representava o seu poderio. Muitas vezes empregava violência física contra a filha também. Isso é comprovado quando Regina é envolta por amarras e suspensa no ar até o momento que afirmasse que seria uma boa filha. No episódio, a progenitora fez uso de feitiçaria duas vezes, uma para que Regina se inserisse aos moldes falocêntricos, prometendo ajustar-se a ele como boa filha; a outra vez foi quando arrancou o coração de Daniel com as mãos. Com o intuito de que fosse retirado de seu caminho ou do da filha o maior obstáculo, o amor de Regina. Em ambas as situações, a força empregada foi para afirmar a lei social convertida em lei incorporada, o androcentrismo. Nesse contexto, parece lícito retomar a observação de Bourdieu (2002, p. 21), de que a concepção androcêntrica é aceita como senso comum pelos sujeitos, sendo as próprias mulheres, que são as que mais sofrem com a imposição do sistema, as que

aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente, por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que “faz”, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre.

Como parece estar claro diante do exposto até aqui, não é incomum observar as artimanhas que Cora usa para ratificar o poderio do patriarcalismo e toda a engrenagem que o constitui. Ela sofre por estar imersa em um sistema em que a mulher é considerada segundo o sexo ou, até mesmo, ignorada como ser humano. Ao mesmo tempo, legitima o sistema, aplicando-o em seu contexto familiar, tanto que a não aceitação da união da filha com o homem que trabalhava no estábulo é uma forma de apregoar o sistema, pois como poderia ser mantida uma relação em que a mulher estaria em uma posição social superior ao homem? Seria indigno para ela, Cora, ter um subalterno como genro. Assim, a dignidade consiste em o homem dominar a situação, por meio da força e do poderio econômico, submetendo a mulher a uma condição indigna, segundo a concepção falocêntrica.

Bourdieu (2002) aborda ainda a questão da linguagem dos opostos referente aos órgãos genitais feminino e masculino, a qual assume dimensão além do vocabulário gramatical, mas sentidos metafóricos que atribuem importância de valor, também abordado por Beauvoir (2009). Na verdade, a linguagem funciona como mecanismo silencioso de consolidação de estereótipos a respeito dos dualismos sexuais.

Conforme Beauvoir (2009), durante séculos, fatos e mitos condicionaram a mulher à escravidão ao sexo oposto. E, para que essa condição se perpetuasse, estigmas e estereótipos foram-lhe atribuídos. Concomitante a isso, disseminou-se a força, a virilidade do homem. E à mulher coube anular-se enquanto sujeito para garantir a supremacia masculina. Se não o faz, a culpa lhe consome, uma vez que está agindo contra as regras apregoadas como universais, portanto legitimadas.

A filósofa (2009) afirma que há no indivíduo um desejo primitivo de querer a liberdade, de querer desvelar o ser, que nada mais é do que uma única e mesma escolha. Desse modo, o sujeito, ao querer ser e desvelar-se equivale, almeja ser liberto. Independente de gênero, de época, a busca pela liberdade é uma característica inerente à espécie humana. No entanto, segundo a autora, a liberdade pressupõe ambiguidade de escolha entre a “demissão”, que significa acomodar-se, aceitando a vida da forma como ela se apresenta, bem como na desistência da condição de ser livre, e a ‘assunção’, que é ascender à condição original de existir. É estar em liberdade.

Ao analisarmos a telessérie *Once Upon a Time*, em especial o episódio em questão, a prerrogativa de liberdade não estava associada à Regina, ao seu papel enquanto figuração do feminino, uma vez que, conforme os ditames sociais, essa é uma questão exclusivamente masculina. A submissão era a única postura que a personagem deveria assumir, principalmente quando se tratava da escolha de um marido, tanto que, na cena em que a personagem é pedida em casamento pelo rei,

quem aceita é a sua mãe. Pelas expressões da face e do olhar da garota, percebia-se nitidamente a sua indignação em ser tolhida de seu direito de escolha.

A liberdade era o anseio primordial de Regina. Liberdade para escolher a quem amar e não, simplesmente, ser a escolhida pelo rei com o consentimento da mãe. No entanto, quando a Rainha Má Regina transformou-se, perdeu o medo de sua mãe, passou a ter vontade própria, alcançando a liberdade. Assim, ela ascendeu à condição de existir, conquistando a assunção.

Para a maioria dos homens, a liberdade sempre significou “assunção”. Na telessérie, o rei escolheu a esposa de acordo com seus interesses. Contrariamente a essa situação, a Regina não foi permitido dizer não. Segundo Scott (2002, p. 78), a “‘história dos homens’ transcorre de uma forma em que se reforça a norma ‘da história humana em geral’, sendo que a eles é permitido liberdade de ação”.

Evidentemente que há exceções, e o pai de Regina é uma delas. Ele não queria que a filha casasse por imposição, pois avaliava a infelicidade de seu próprio casamento. Sentia-se sufocado pelos imperativos patriarcais, fielmente seguidos pela sua esposa. No entanto, não possuía coragem para enfrentá-la, pois tinha medo, não só do poder da magia que ela apresentava, mas da sanção do sistema se demonstrasse rebeldia.

Se as mulheres são avaliadas quanto às suas virtudes, associadas à virgindade, à fidelidade, à resignação e submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, aos homens a provação também é permanente. Eles têm o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, a sua virilidade.

Portanto, a violência de direito (não tratamos da violência estabelecida por meio da agressão, mas a que legaliza a condição de inferioridade da mulher), que também é simbólica, manifesta-se pelo sistema patriarcal, sendo que se legitima pela coerção cometida em seu nome para perpetuar a concepções estereotipadas em relação ao feminino. E a violência torna-se a forma de imposição culturalmente e legalmente estabelecida, comumente apregoado pela Escola, pela Família e pelo Estado.

Conclusão

“Menino veste azul e menina rosa”, mencionou a ministra Damares Alves em vídeo amador, divulgado pela Extra Globo notícias, em 03/01/2019 (PAIN, 2019). Comprovamos com isso que não somente a personagem Cora, em *Once Upon a Time*, propaga o patriarcalismo, arraigado em concepções estereotipadas, uma vez que temos a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, do governo Bolsonaro (2019) seguindo o mesmo ditame sociocultural.

Parece até mesmo uma observação ingênua a realizada pela ministra, no entanto, está impregnada de esquemas cognitivos que organizam a percepção, naturalizando a diferença social construída entre os sexos, legitimando a obrigatoriedade de condutas diferenciadas para homens e mulheres. Comumente, percebe-se que o universo entre homens e mulheres está rigorosamente delimitado, começando pela cor da roupa que se veste.

Scott (2002), referindo-se ao campo histórico, menciona que personagens masculinos e femininos são narrados com posturas paradoxais, uma vez que diferentes histórias são criadas para se atenuar ou ressaltar características de acordo com o gênero sexual. Esse é o campo de atuação do patriarcalismo, enfatizar a diferenciação quanto à estrutura física e, conseqüentemente, quanto à capacidade intelectual entre os sexos, impondo uma suposta dissimetria entre homens e mulheres, que se fundamenta pelo princípio de objeto e do sujeito, do agente e do instrumento, do ativo e do passivo, dispositivo simbólico da política masculina. Isso é violência simbólica e de direito, que fazem homens e mulheres “prisioneiros e sem se aperceberem, vítimas, de representação dominante” (BOURDIEU, 2002, p. 31).

Observa-se que a violência simbólica está intimamente imbricada ao sistema patriarcal, sendo a forma de atuação e preservação deste. Tal sistema é reafirmado constantemente por homens e mulheres, os quais possuem os imperativos dessa coerção inculcados em suas mentes. De outro modo, busca-se a reconfiguração da história de modo que nela a mulher possa transpor a opressão através do tempo e do espaço para, posterior a isso, ser vista, realmente, como agente histórico. Se o Estado, a Escola e a Família são engrenagens primárias de propagação da violência simbólica, observa-se que as esferas cultural e midiática desempenham, na contemporaneidade, um papel relevante nesse processo. Nesse sentido, faz-se necessário que tais estruturas de dominação, responsáveis pela transferência da história em natureza, do arbitrário em natural sejam desmistificadas.

REFERÊNCIAS

PAINS, Clarissa. ‘Menino veste azul e menina veste rosa’, diz a ministra Damares Alves em vídeo. *G1*, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-ministra-damares-alves-em-video-23343390.html>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GRIMM, Irmãos. *Branca de Neve e os sete anões*: Virtual Books, 2000.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo com crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

ONCE UPON A TIME. 1X18 The Stable Boy. *Once Upon a Time* 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EuPQOCTmqk0>. Acesso em: 05 set. 2017.

ORTNER, Sherry. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 95-120.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2002.

SOREL, Georges. *Reflexões sobre a violência*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANÁLISE DE MÉTODOS DE TRATAMENTO PARA DISTÚRBO DA PROSÓDIA NA OBRA O DISCURSO DO REI¹

Flávia Radeucker Duarte²
Letícia Leidens Kunzler³
Grasiela Kieling Bublitz⁴

Resumo: São diversas as concepções e pré-conceitos acerca do distúrbio de prosódia conhecido como gagueira, o que requer estudos aprofundados dos casos para que se possa oferecer o tratamento adequado. Por esse viés, um dos casos mais conhecidos de tratamento para gagueira na fase adulta é representado como questão central do filme ganhador de quatro prêmios Oscar “O discurso do rei”, cuja história conta sobre a disfluência na fala superada pelo Príncipe Albert da Inglaterra no período que antecede a Segunda Guerra Mundial, quando precisa fazer um importante pronunciamento para a população após assumir a coroa como Rei George VI. Para compreender melhor a trajetória dos tratamentos realizados desde o início das manifestações da sua gagueira até o momento final da obra, serão analisados referenciais teóricos da área da Linguística para analisar os recursos e abordagens apresentados na obra, bem como ampliar a discussão acerca do tema.

Palavras-chave: Linguagens; Linguística; Gagueira; O discurso do rei;

Considerações iniciais

Dentre os distúrbios da prosódia mais conhecidos está o da gagueira, estudado tanto na área da Linguística quanto da Psicologia e Fonologia. Em razão de uma série de fatores que podem desencadear esse distúrbio da prosódia, é necessária a observação e acompanhamento do histórico da pessoa que manifesta a gagueira para poder oferecer-lhe o tratamento adequado, indiferentemente da idade com que se busca lidar e superar essa dificuldade da fala. É relativamente comum em pesquisas referentes à área da Linguística o aprofundamento em outras questões da aquisição da linguagem, tais como aquisição da língua falada e escrita e aquisição de segunda língua. Entretanto, quando tal disfluência na fala não é desencadeada por razões como lesões ou genética, acaba recebendo menos destaque e aprofundamento em seus estudos. Mas, como afirma Bohnen (2009), “é necessário compreender a gagueira de forma distinta do senso comum” como um avanço na comunidade, para que seja esclarecida a pais, professores, profissionais da saúde, de forma que contribua também “para que o tratamento se inicie ainda na infância, evitando-a na fase adulta, quando se torna mais difícil de tratá-la”.

1 Artigo acadêmico produzido na disciplina de Aquisição da Linguagem.

2 Univates, acadêmica de Letras, flavia.duarte@universo.univates.br.

3 Univates, acadêmica de Letras, leticia.kunzler@universo.univates.br.

4 Orientadora. Doutora em Letras, Univates, gkb@univates.br.

Para compreender melhor as formas de manifestação do distúrbio de prosódia conhecido como gagueira, propomos essa pesquisa com base em referenciais teóricos para analisar um caso conhecido e que obteve sucesso em seu tratamento para o distúrbio da prosódia conhecido como gagueira presente ainda na fase adulta do paciente. Na obra “O discurso do rei” (2010), dirigido por Tom Hooper, é contada a história do Príncipe Albert da Inglaterra, que deve ascender ao trono como Rei George VI, mas apresenta desde a infância um problema na fala, a gagueira. O referencial teórico para observar com mais cientificidade os métodos de tratamento trazidos na obra consiste em artigos científicos da área, elaborados por pesquisadores especializados. Os estudos realizados a partir de casos reais de distúrbios da prosódia geralmente ocorrem com o acompanhamento de pessoas que o possuem, mas nesta pesquisa optou-se por analisar uma obra cinematográfica que apresenta métodos de tratamento utilizados em outro contexto e que atualmente já são mais desenvolvidos e variados, justamente para observar tais nuances entre as abordagens da época representada no filme e a sua evolução na área da Linguística também.

Dessa forma, a análise realizada neste artigo observará os métodos de tratamento para os distúrbios da prosódia presente na obra “O discurso do rei”, considerando para a discussão, como citado anteriormente, a diferença dos métodos utilizados na época em que a história é retratada e o que os teóricos da área defendem atualmente. Este artigo pretende avaliar a aplicação dos métodos de tratamento dos distúrbios da prosódia e a forma com que atingiram sucesso no desenvolvimento final, considerando que o personagem conseguiu superar as dificuldades da fala e fazer o pronunciamento de forma clara, ou seja, sua prosódia passou a ter estabilidade, sendo assim, recuperada.

Inicialmente, será apresentada a conceitualização teórica sobre o distúrbio da prosódia em questão para compreendermos melhor algumas causas e tratamentos gerais. Após, será descrito com detalhamento o contexto no qual a história acerca do filme “O discurso do rei” acontece, a fim de esclarecer as condições que estavam à disposição dos personagens principais na época para o seu tratamento da gagueira. Em seguida, serão utilizados os referenciais, como a pesquisa de Anelise Bohnen (2019), para explicar melhor como diferentes tipos de tratamento para a gagueira ocorrem, para que então possamos comparar os métodos defendidos pelos autores daqueles presentes no filme em questão, e assim estabelecer um parâmetro da eficácia de tratamentos realizados na época e os desenvolvidos atualmente.

Como se caracteriza o distúrbio de prosódia chamado gagueira

Ao longo dos estudos dos diversos âmbitos que permeiam a Linguística, podemos afirmar que os distúrbios da prosódia cativam a atenção de pesquisadores

há muito tempo. Sabe-se que os estudos desses distúrbios ou disfluências possuem características e origens diversas, o que requer uma atenção que se volte para cada caso especificamente. E no caso de um dos distúrbios mais populares, a gagueira é aquele que reconhecemos com facilidade em um senso comum, logo, nós que nos aplicamos a estudar tais casos, precisamos compreender melhor suas particularidades também. Mas, afinal, como se caracteriza a gagueira?

Bohnen (2009) afirma que a gagueira é complexa para ser definida, o que se percebe pelas variedades de concepções teóricas, pois, devido à sua unicidade, há dificuldades de sua compreensão, mas também “permite inferências sobre tal distúrbio com paradigmas de quem o analisa” (p. 31). A autora enfatiza que a gagueira é um distúrbio de fluência que “acomete pessoas independentemente de raças, de níveis socioeconômicos e culturais e de graus de escolaridade” (p. 34), além disso, não há um único padrão hereditário para a gagueira. Porém, existe, de acordo com a autora, “a tendência para gaguejar, mas não a gagueira em si”. Afirma, também, que a genética é um dos principais fatores que influencia a tipologia da gagueira, ou seja, em uma família, a gagueira pode ser caracterizada por bloqueios na fala, enquanto em outras se caracteriza por repetições de sílabas e bloqueios (apud Felsenfeld, 1997).

Segundo Barbosa (2005), os estudos sobre a definição e possíveis causas da gagueira ainda não chegaram a um consenso. A autora cita que, de acordo com algumas das definições apresentadas pela Stuttering Foundation of America⁵, a gagueira tem seu início predominantemente na infância. Durante os exames médicos realizados com adultos que possuem gagueira, observou-se que “tais alterações da fluência já existiam anteriormente, mas de uma forma mais amena ou que nunca foi valorizada até o momento que a disfluência passa a ser um obstáculo na sua vida pessoal ou profissional” (p. 34).

A gagueira, de acordo com a autora, geralmente “surge na infância, no período entre os dois e os cinco anos de idade”, o que está relacionado também com a dificuldade de identificar seus primeiros sinais, e cerca de um terço das crianças pode passar a desenvolver a gagueira de forma abrupta. Segundo seus apontamentos, das pessoas que apresentam sintomas ou princípio de gagueira na infância e conseguem se recuperar, com ou sem tratamento fonoaudiológico antes da adolescência, é de 50% a 80%. Dos adolescentes de até 16 anos, segundo a autora, “84% das crianças que já gaguejaram terão se recuperado”, sendo que a remissão da gagueira “costuma ocorrer em até dois anos ou cerca de dezoito

5 Fundada em 1947, nos Estados Unidos, por Malcolm Fraser, a Fundação da Gagueira (tradução livre) fornece recursos, serviços e apoio gratuitos para pessoas que possuem gagueira, bem como apoio à pesquisa sobre as causas da gagueira.

meses após o surgimento dos primeiros sintomas”. Após esse período, a gagueira pode se manter estável ou desaparecer completamente, mas também progredir ou retroceder. Quando esse quadro se estabelece, a tendência é de se cronificar, ou seja, “a recuperação do adolescente ou adulto é sempre parcial, sendo que em muitos casos a cura não é alcançada” (Barbosa, 2005).

Dessa forma, a causa da gagueira ainda não é completamente esclarecida, conforme afirma Barbosa (2005). É citado também em sua pesquisa que, ao investigar sobre o início da manifestação da gagueira em crianças, nota-se não ser possível afirmar com precisão os fatores responsáveis por seu desencadeamento. Sendo que a gagueira pode ser modificada com intervenção terapêutica adequada, a autora explica que

“Na grande maioria dos casos não havia conflitos aparentes, doenças, oportunidades de imitação, choques ou experiências de medo. A gagueira parecia se iniciar em condições normais de vida e comunicação. Sendo assim, nos casos onde há um marco claro do início da gagueira, devemos ficar atentos para não confundi-la com outro distúrbio da fluência. Apesar de existirem algumas linhas de pesquisa que tentam explicar a(s) possível(is) causa(s) da gagueira, nenhuma delas dá conta de toda a sua complexidade. As pesquisas atualmente tendem a defender a multicausalidade, ou seja, tendem a considerar que a gagueira é causada pela interrelação de fatores linguísticos, orgânicos, psicológicos e sociais” (BARBOSA, Lúcia M. G. 2005, p. 4).

Outros aspectos relevantes trazidos por Barbosa (2005) sobre a prevalência de casos é o de que a gagueira afeta mais pessoas do sexo masculino do que feminino, “onde há praticamente três vezes mais homens do que mulheres entre a população que gagueja” (p. 32). Também é ressaltado que tais casos tendem a ocorrer mais em famílias que já possuem outros membros que também gaguejam ou gaguejavam, havendo uma predisposição determinada por fatores genéticos.

Bohnen (2009) afirma que os sinais confirmatórios da gagueira são “repetições, prolongamentos e bloqueios”, que afetam a fluência na fala da pessoa que possui tal distúrbio da prosódia, e os sinais de reação são “mudanças respiratórias, tremores, trejeitos, mudanças nas características vocais, elevação de volume e frequência”. Dentre as características, a autora ainda aponta que é “individual, involuntária, intermitente e imprevista”, sendo que toda pessoa que apresenta tal disfluência “não tem controle voluntário sobre sua fala e nem consegue evitar a ocorrência das rupturas no fluxo” (p. 45).

Conforme mencionado pela autora, no campo de estudos da neurolinguística e neurociência compreende-se que as pesquisas não devem se restringir a buscar sobre “onde estão e como funcionam as estruturas responsáveis pela fala e pela linguagem no cérebro” (p. 45). É necessário que devam ser considerados efeitos desse funcionamento “no ato sensório-motor da fala”. Dessa forma, os pesquisadores da

área concluem, de acordo com a autora, que “as questões psicológicas que estão associadas aos distúrbios são, em princípio, reações a situações anteriores mal sucedidas” (*apud* Alm, 2004; 2005; Foundas et al., 2001; Sommer et al., 2002).

O estudo realizado por Bohnen (2009) também destaca sobre a diferenciação entre hesitação e gagueira. Dos estudos para sua diferenciação, existe uma linha de caráter descritivo e comparativo para compreender melhor os aspectos da disfluência. Afirma que as pausas durante a fala requerem naturalidade que permitam “respirar entre fronteiras sintagmáticas ou depois de um grupo de palavras que formam uma unidade semântica” (*apud* Chambers, 1997). Quando as pausas não são conforme esse padrão, apresentadas através de lacunas silenciosas, prolongamentos de fones ou preenchimentos lexicais sem informação semântica específica (por exemplo, “sabe?”, “quero dizer...”), são julgadas como hesitação na fala e são entendidas como “um certo grau de dificuldade no processamento da linguagem” (p. 54).

Por outro lado, a gagueira se apresenta, em grande parte dos casos, através de pausas não preenchidas na fala (chamadas de bloqueios silenciosos), rupturas predominantemente em sílabas iniciais, pausas preenchidas, repetições de fones, de sílabas e palavras monossilábicas, bloqueios em grupos consonantais e repetições de partes da palavra, predominantemente monossilábicas. Bohnen (2009) diz que é possível constatar que a gagueira ocorre geralmente no início das palavras, não importando se essas palavras “estão no início, meio ou fim do sintagma, ou a que tipo de classe pertencem”.

“O discurso do rei” e suas abordagens de tratamento para gagueira

Vencedor de quatro prêmio Oscar, o filme baseado em fatos reais intitulado “O discurso do rei” (2010), dirigido por Tom Hooper, conta a história do Príncipe Albert (interpretado por Colin Firth) até o momento em que assume a coroa como Rei George VI, e está constantemente em busca de ajuda para superar a gagueira, que o acompanha desde os quatro anos de idade. Passa então a buscar tratamento para sua condição devido ao fato de ter que cumprir as obrigações da família real britânica, realizando discursos e manifestações para toda a nação, tanto em eventos públicos quanto no rádio. Após vários constrangimentos e tratamentos ineficazes, sua esposa, Elizabeth (interpretada por Helena Bonham Carter), o leva até um “terapeuta da fala”, Lionel Logue (interpretado por Geoffrey Rush), que é conhecido por seus métodos pouco ortodoxos, porém eficientes.

Inicialmente o filme mostra alguns tratamentos para gagueira aos quais Albert (antes de assumir a coroa) era submetido, como fumar para relaxar as cordas vocais e tentar falar com bolas de gude na boca, este último método sendo questionado até por Elizabeth. Todos se mostraram ineficazes, deixando-o

desmotivado e sem esperanças de melhorar sua condição. Somado a esse fato, seu pai, o então Rei George V, costumava pressioná-lo para conseguir treinar a leitura de discursos com perfeição, o que se compreende ser um fator que não colaborava para que Albert adquirisse confiança em si mesmo e se dedicasse aos tratamentos até então.

Por fim, Elizabeth persuade Albert a ver Lionel Logue, um terapeuta autodidata e antigo professor de elocução para atores de teatro. Em sua primeira consulta, Lionel tenta se aproximar de Albert através de uma conversa simples e amigável, justificando que a proximidade com seus pacientes deixa o ambiente menos formal ao tratamento. Albert mostra-se descrente em um primeiro momento, o que faz com que Lionel o desafie a ler um trecho de “Hamlet”, de William Shakespeare, enquanto ouve música alta nos fones de ouvido e tem sua voz gravada. Albert faz a leitura a contragosto, e se recusa a escutar a gravação, encerrando a consulta neste momento, porém leva o vinil apenas de souvenir.

Após o tradicional discurso de Natal transmitido nas estações de rádio, o pai de Albert, Rei George V, o pressiona a tentar ler o texto do discurso, fato que acaba deixando-o cada vez mais nervoso e frustrado consigo mesmo. É o momento em que Albert decide escutar o vinil com sua leitura gravada do trecho de “Hamlet”, e para sua surpresa a leitura é feita com uma fluência que ele não acreditava ser capaz de possuir. Dessa forma, Albert decide voltar a consultar Lionel Logue, mas insiste em manter uma relação profissional, sem envolver assuntos pessoais, ao que Lionel responde que só irá lidar superficialmente com o problema. Mesmo assim, ambas as partes entram em um acordo, inicialmente, de trabalhar exclusivamente as dificuldades mecânicas da fala de Albert.

Assim, Lionel e Albert iniciam o tratamento somente através de exercícios para relaxar os músculos da mandíbula, fortalecer o diafragma e a língua, sendo um dos exercícios repetir trava-línguas incessantemente. Lionel então estabelece que as consultas devem acontecer diariamente, e não uma vez por semana como os antigos tratamentos. O tratamento de Albert conta com exercícios vocais e de respiração, aquecimento da voz, entre outros métodos considerados não convencionais para as décadas de 1920 e 1930. Após algum tempo de tratamento e com o uso de técnicas de elocução, é possível perceber grande melhora na enunciação de Albert.

É importante mencionar que um dos principais aspectos das consultas realizadas por Lionel Logue era manter uma relação de amizade com o seu paciente, a fim de quebrar possíveis barreiras entre “médico e paciente”. Tendo em vista que Lionel não possuía formação na área, ele moldou sua forma de trabalhar para que conquistasse a confiança daqueles que tratava, para compreender de forma mais

humanitária a condição na qual os pacientes se encontravam e como ajudá-los a partir de então. A formação de seu método de trabalho é descrita pelo mesmo, em determinadas partes de “O discurso do rei”, em que menciona ter ajudado a recuperar a fala de soldados australianos que retornavam para casa depois de combater na Primeira Guerra Mundial e se encontravam em estado de pânico, o que os impedia de se comunicarem normalmente. Ademais, também menciona que era consultado para dar aulas de elocução para atores de teatro.

Após a morte do Rei George V, o irmão mais velho de Albert, Edward VIII, sobe ao trono, porém acaba abdicando pouco tempo depois para se casar com Wallis Simpson, o que faz com que Albert suba ao trono em 1936, passando a se chamar Rei George VI. A partir deste momento, Albert deve se dirigir a toda nação como seu representante também em razão do contexto histórico, o que torna o tratamento com Lionel imprescindível, e o terapeuta acaba acompanhando Albert em todos seus discursos dali em diante.

Em 1939, a Grã-Bretanha declara guerra à Alemanha, e Albert, agora Rei George VI, faz um dos mais importantes pronunciamentos enquanto Rei para sua nação, sendo transmitido pela importante rede de rádio BBC para todo o país e além mar. Em sua análise do discurso realizado pelo Rei, Henriques (2020) resume bem o ocorrido dizendo que

“O Reino Unido enfrentava um momento crítico de sua história. Com ajuda de sua família, de um fonoaudiólogo muito pouco ortodoxo e de Winston Churchill, o rei superaria sua limitação oral e se transformaria numa inspiração para seu povo. Essa inspiração está marcada em cada palavra de seu discurso” (HENRIQUES, 2020, p. 5).

Concepções teóricas acerca de “O discurso do rei”

Como mencionado anteriormente, o Rei George VI apresentou manifestações da gagueira desde os seus quatro anos de idade. Conforme Barbosa (2005), a gagueira tem seu início predominantemente na infância, etapa em que os primeiros sinais da disfluência geralmente são percebidos e direciona-se a criança para realizar um tratamento específico para o seu caso. A condição acompanha o Rei até a vida adulta, tornando-se um dos principais obstáculos a partir do momento em que assume a coroa inglesa, pois exige, dentre todas as suas outras obrigações, que faça pronunciamentos para multidões e nas redes de rádio internacionais no período em que se iniciava a Segunda Guerra Mundial.

São também retratadas ao longo do filme algumas passagens referentes aos momentos anteriores ao início do tratamento realizado com Lionel Logue. Tais passagens demonstravam, como mencionado anteriormente, momentos em que o Rei George VI precisava ensaiar os discursos reais que seriam transmitidos pelo

rádio em feriados nacionais, mas isso acabava se tornando uma tarefa penosa: seu pai, o então Rei George V, o pressionava e ofendia quando estava tentando realizar uma leitura em voz alta e demonstrava com clareza a gagueira. Como citado anteriormente, os pesquisadores da área concluem, de acordo com Bohnen (2009), que “as questões psicológicas que estão associadas ao distúrbio são, em princípio, reações a situações anteriores mal sucedidas” (*apud* Alm, 2004; 2005; Foundas et al., 2001; Sommer et al., 2002).

A partir do momento em que é convencido por sua esposa, Elizabeth, a iniciar um tratamento com um especialista que se considerava não convencional, o Rei passa a apresentar melhoras gradativamente, de modo que nos impressionamos até hoje. Compreendendo que os métodos desenvolvidos por Lionel podem ser considerados inovadores em relação à sua época, é preciso considerar que, segundo Bohnen (2009), foi a partir dos anos 1990 que, com o advento das tecnologias de neuroimageamento, “passou-se a ter uma dimensão da complexidade desse distúrbio”. Ou seja, mesmo ainda sem estudos tão aprofundados na época em que Lionel Logue atuava, ele conseguiu obter sucesso em seus métodos aplicados.

Dentre os recursos utilizados pelos personagens presentes na história, destacam-se os “exercícios mecânicos”, como são chamados pelo doutor Lionel Logue ao longo do filme. Como dito anteriormente, o Rei George VI era constantemente humilhado pelo pai em momentos que precisava ensaiar para pronunciar-se publicamente em eventos importantes da coroa. Percebendo esse peso emocional em seu paciente, Lionel propõe que sejam feitos exercícios que expressassem suas emoções (principalmente raiva e estresse em razão dos compromissos da coroa e conflitos com seu irmão).

Também eram realizados exercícios para relaxar os músculos da mandíbula, para fortalecer o diafragma e a língua, sendo um dos exercícios repetir trava-línguas até que conseguisse pronunciá-los com fluência, o que demandava horas para que todos os exercícios fossem realizados de modo satisfatório. Tais exercícios propostos estão de acordo com os que foram propostos em sessões de terapia com um paciente adulto que possuía gagueira, relatados por Martins e Santos (2011), em um relato de caso que obteve sucesso:

“Inicialmente foram realizados exercícios de relaxamento como: massagem nos ombros com massageador elétrico e rotação de cabeça e ombros a fim de reduzir tensões cervicais. Para coordenar a respiração, foi instalada respiração do tipo inferior, com emissão de fricativos e vibração da língua, juntamente com a realização de pausas respiratórias durante inspiração e expiração. Para proporcionar maior mobilidade e adequar tônus de lábios e língua, exercícios de estalar e vibrar lábios e língua foram realizados. Para aprimorar a fluência, foram propostas estratégias de leitura como: leitura em uníssono e em sombra, gagueira voluntária, leitura com sobrearticulação e com utilização de metrônomo” (MARTINS e SANTOS, 2011).

Sendo assim, as autoras defendem que tais exercícios realizados em sessões de terapia com o paciente que apresentava gagueira são de suma importância, visto que “a associação de exercícios miofuncionais orofaciais e estratégias para o tratamento da gagueira” contribuem para “otimizar a fluência durante a fonação”. O paciente em questão, tratado na época da aplicação em 2011 pelas autoras, apresentou significativa melhora em sua fluência da fala, tendo como principais resultados “a redução da quantidade de inspirações durante a fonação e leitura” e “coordenação respiratória”. Os exercícios realizados pelas autoras possuem semelhanças claras com aqueles apresentados em “O discurso do rei” e será melhor explicado adiante.

Considerações finais

Compreendendo os aspectos gerais acerca do distúrbio da prosódia conhecido como gagueira, elaborados por referenciais teóricos da área, como Lucia Barbosa e Anelise Bohnen, é de suma importância considerar fatores psicológicos e sociais para se desenvolver um tratamento adequado após seu diagnóstico. Além de ser uma disfluência que pode ser desencadeada por fatores hereditários e lesionais, é preciso considerar o histórico da pessoa que gagueja para poder oferecer o melhor tratamento.

A gagueira apresentada pelo Rei George VI era caracterizada pelos sinais confirmatórios que possuíam os aspectos descritos por Bohnen (2009, p. 56-57), sendo os mais presentes a repetição de sílabas e palavras monossilábicas e também hesitação no início de frases, intrínsecas à gagueira. Tais características confirmatórias da gagueira explicitadas por Bohnen (2009) são importantes de serem esclarecidas para compreendermos a diferenciação da gagueira para hesitação, que é caracterizada por falsos inícios abandonados na fala e pausas hesitativas (p. 55). Dessa forma, o distúrbio de prosódia apresentado pelo personagem possui as características reconhecidas e compreendidas para se planejar uma linha de tratamento nas concepções teóricas atuais.

Bohnen (*apud* Van Riper, 2009) afirma que “em uma época na qual a tecnologia para investigar o cérebro *in vivo* era inexistente, garantia na década de 1930 que a origem da gagueira não era de ordem psicológica”, ou seja, as concepções de Lionel na época em que ocorre a história retratada no filme e o desenvolvimento das pesquisas demonstra que o método era à frente do seu tempo, uma vez que ia além de exercícios mecânicos para melhorar a fluência na fala, investindo também em uma abordagem mais amigável, simplista.

Somado à abordagem humanista realizada por Lionel Logue, é de suma importância também mencionar sobre a eficiência dos exercícios mecânicos propostos nas sessões de terapia para auxiliar a aliviar a tensão e propiciar uma

melhor fluência na fala do Rei George VI. Como apontado por Martins e Santos (2011), no que se refere especificamente aos aspectos motores abordados, “a fluência da fala resulta de uma sincronia perfeita de movimentos sutis e sequencializados não somente dos órgãos fonoarticulatórios, como também de todo o trato vocal e da função respiratória”. Ou seja, os exercícios propostos por Lionel contribuíram para que o Rei desenvolvesse maior controle motor nos momentos em que precisava fazer pronunciamentos para um grande público, superando o nervosismo e a ansiedade que antes intensificavam a manifestação da gagueira.

Entretanto, deve-se levar em consideração que Lionel Logue não era especialista formado na área da Linguística ou mesmo da Psicologia e Fonologia. Como retratado no filme, ele desenvolveu suas técnicas de tratamento a partir de experiências de vida que exigiam dele um olhar humanitário para com aqueles que passaram por momentos de pressão extrema, como a guerra, e também auxiliando grupos de atores que buscavam uma melhor dicção para as peças de teatro. Dessa forma, Lionel compreendeu que o melhor caminho terapêutico para uma boa fluência era se aproximar do paciente, de forma amigável, para oferecer um suporte que compreendesse seu histórico e ofertasse a melhor forma de adquirir confiança de seus pacientes para que conseguisse superar, aos poucos, a gagueira.

Todavia, somados à abordagem humanitária realizada pelo terapeuta Lionel Logue, os “exercícios mecânicos” (tais como exercícios de relaxamento da mandíbula, fortalecimento do diafragma e da língua, controle da respiração, aquecimento vocal, trava-línguas). Também técnicas de elocução e ritmo do discurso, como balançar-se da ponta dos pés para o calcanhar, inserir palavras - não ditos em voz alta - no meio dos discursos para evitar bloqueios silenciosos) aplicados ao Rei George VI condizem com o relatado por Martins e Santos (2011), pois, de acordo com as autoras, a gagueira se caracteriza por “desvios na sincronia de movimentos sutis e sequencializadores não somente dos órgãos fonoarticulatórios, como também de todo o trato vocal e da função respiratória”. Sendo assim, os exercícios terapêuticos apresentados no relato de caso das autoras se assemelham com aqueles realizados por Lionel Logue no tratamento do Rei George VI, o que demonstra que as concepções do doutor estavam de acordo com as de profissionais da atualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. F. de. JUSTE, F. **Proposta de análise de performance e de evolução em crianças com gagueira desenvolvimental**. Revista CEFAC, vol. 7, núm. 2, abril-junho, 2005, pp. 158-170. Instituto Cefac. São Paulo, Brasil.

BARBOSA, Lucia M. G. **Noções básicas sobre gagueira: suas características, sua etiologia e as teorias sobre sua natureza**. Disponível em: <http://files.aprofopi.webnode.com.br/200000124-3477f3571f/ebook%20gagueira.pdf>. Acesso em 23 nov. 2020.

BOHNEN, Anelise Junqueira. **Estudos das palavras gaguejadas por crianças e adultos: caracterizando a gagueira como um distúrbio de linguagem.** Instituto de Letras UFRGS, Porto Alegre, 2009.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Lexicografia, retórica e poética: uma abordagem a partir de "O discurso do rei"**. UFRJ/UFMG, 2020. Disponível em: http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/gtlex/viiiengtlex/resumos_expandidos/Claudio%20Cezar%20Henriques.pdf . Acesso em 09 dez. 2020.

MARTINS, K. V. C. SANTOS, A. M. P. **Terapia miofuncional na gagueira: um relato de caso.** Revista Extensão & Sociedade, v. 2, n. 3, 15 set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/1149> . Acesso em 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, C. M. C de, et al. **Orientação familiar e seus efeitos na gagueira.** Rev. soc. bras. fonoaudiol., São Paulo, v. 15, n. 1, p. 115-124, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342010000100019&script=sci_arttext . Acesso em 10 dez. 2020.

ELEMENTOS DA NARRATIVA MÍTICA EM “A SALAMANCA DO JARAU”, DE SIMÕES LOPES NETO

Ana Cristina Steffen¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo central examinar o conto “A salamanca do Jarau”, integrante da obra *Lendas do sul*, publicada em 1913 por João Simões Lopes Neto. Tal exame se dará tendo como base teorias da área dos estudos do imaginário, de modo a colocar em evidência alguns dos aspectos que aproximam “A salamanca do Jarau” de uma narrativa mítica; nesse caso, essa narrativa diz respeito a um mito de origem do Rio Grande do Sul e também da figura do gaúcho. Para demonstrar de que maneira isso se realiza, foram utilizados como aparatos teóricos as obras *O imaginário* (1994) e *Campos do imaginário* (1996), de Gilbert Durand, e *Mito e realidade* (1963), de Mircea Eliade.

Palavras-chave: João Simões Lopes Neto; A salamanca do Jarau; Mito de origem; Mircea Eliade; Gilbert Durand.

O folclore e as lendas brasileiras por muito tempo foram preservados e transmitidos somente pela tradição oral. Preocupado com a aparente perda de tal tradição, o escritor João Simões Lopes Neto (1865-1916) publica em 1912 *Contos gauchescos*, em que surge a figura do homem do campo contador de “causos”, e em 1913 *Lendas do sul*, obra na qual reuniu e recriou “A mboitatá”, “A salamanca do Jarau” e “O negrinho do pastoreio”. Ainda que essa última seja a mais conhecida das lendas do Rio Grande do Sul, “A salamanca do Jarau” apresenta uma série de elementos nos quais se identifica, além de uma narrativa mítica que envolve a fabulação dos episódios expostos no conto, o mito em torno do surgimento do Estado e do próprio gaúcho. Visando demonstrar que de maneira isso acontece, o texto será aqui analisado a partir das obras *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem* (1994) e *Campos do imaginário* (1996), de Gilbert Durand, e, principalmente, *Mito e realidade* (1963), de Mircea Eliade.

No início de *Mito e realidade*, Eliade afirma ser “difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não-especialistas” (ELIADE, 1972, p. 9). Apesar disso, o autor propõe um conceito que, na sua concepção, seria o menos problemático, por ser mais amplo:

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ana.steffen@acad.pucrs.br

conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 1972, p. 9)

Primeiramente, e de maneira mais óbvia, o conto traz, em acordo com o apontado por Eliade, o surgimento da salamanca do Cerro do Jarau. “Salamanca”, conforme o texto, é o nome pelo qual ficaram conhecidas as grutas da região depois do evento em que se dá o encontro entre os mouros recém-chegados da cidade de Salamanca e o personagem Anhangá-Pitã: “E chamaram – salamanca – à furna desse encontro; e o nome ficou pras furnas todas, em lembrança da cidade dos mestres mágicos” (LOPES NETO, 2016, p. 162). Anhangá-Pitã, representação do diabo, transforma a fada e princesa moura, integrante do grupo espanhol, em teiniaguá, ser com corpo de lagartixa com uma pedra preciosa reluzente no lugar da cabeça – o ente sobrenatural, assim como Anhangá-Pitã, conforme a proposição de Eliade. Mas, para além disso, a narrativa remonta a um passado mítico da criação do Rio Grande do Sul. Isso porque esse primeiro momento – narrado pelo personagem Blau Nunes – se dá, de acordo com o que pode ser inferido a partir do texto, durante o século XVII, “desde o tempo das Sete Missões, em que estas coisas principiaram” (LOPES NETO, 2016, p. 193). A narração feita por Blau é dirigida ao santão da salamanca do cerro – um vulto de face branca que habita o Cerro do Jarau – quando acontece o encontro entre os dois personagens. O relato de Blau vai até pouco depois do momento em que Anhangá-Pitã ensina à teiniaguá os caminhos de todas as furnas com tesouros escondidos, e é concluído com a afirmação de que “Aqui está tudo o que eu sei, que a minha avó charrua contava à minha mãe” (LOPES NETO, 2016, p. 163).

A partir disso, o santão da salamanca do cerro inicia sua narração, completando o relato de Blau com a segunda parte da história, desconhecida até então por esse personagem. O santão revela ser o antigo sacristão da igreja de São Tomé que, como consequência aos fatos envolvendo o seu relacionamento com a princesa moura e teiniaguá, sofreu um encantamento que o transformou em ser sobrenatural. O encontro entre Blau Nunes e o santão, segundo narra esse último, ocorre duzentos anos depois do princípio da salamanca do Cerro do Jarau. Logo, são contemplados dois momentos emblemáticos do Estado: as missões jesuíticas e a consolidação agrária (ZILBERMAN, 1992). Assim, o primeiro momento é o espaço de tempo em que ocorreu a chegada dos mouros e da princesa ao Estado – análoga à fundação dos Sete Povos da Missões por jesuítas espanhóis, que deram origem a diversas cidades do Rio Grande do Sul. Já o segundo momento, no qual se

passa o tempo presente do conto, acontece no século XIX, período de importantes acontecimentos para o Estado – como a demarcação definitiva de suas fronteiras –, além do seu estabelecimento como reconhecido espaço de criação de gado, fator decisivo para a constituição identitária do gaúcho – representado no conto pelo personagem, bem como pelas origens, de Blau Nunes. Esse, ao retomar a narrativa acerca da teiniaguá, redundante em evocar sua própria genealogia ao mencionar a avó “charrua”, etnia indígena que ocupava a região dos pampas entre Brasil, Argentina e Uruguai, e que é considerada uma das ancestrais do gaúcho (ZORZETTO, 2017).

Blau Nunes, dessa forma, pode ser associado à concepção de *bacia semântica*, proposta por Durand em *O imaginário*. Esse conceito permite “uma análise mais detalhada em subconjuntos – seis, para ser mais exato – de uma era e área do imaginário: seu estilo, mitos condutores, motivos pictóricos, temáticas literárias etc numa mitoanálise generalizada” (DURAND, 1999, p. 103). Seguindo com a metáfora potamológica – relacionada aos rios – o autor descreve os seis subconjuntos que formam a bacia semântica: escoamento; divisão das águas; confluências; nome do rio; organização dos rios; deltas e meandros. Dentre esses, é possível estabelecer uma relação entre o protagonista do conto e o *nome do rio*, que “esboça-se quando um personagem real ou fictício caracteriza a bacia semântica como um todo” (DURAND, 1999, p. 111-112). O texto inicial de *Contos gauchescos & Lendas do sul* é justamente uma apresentação de Blau Nunes:

Genuíno tipo – crioulo – rio-grandense (hoje tão modificado), era Blau o guasca sadio, e um tempo leal e ingênuo, impulsivo na alegria e na temeridade, precavido, perspicaz, sóbrio e infatigável; e dotado de uma memória de rara nitidez brilhando através de imaginosa e encantadora loquacidade servida e floreada pelo vivo e pitoresco dialeto gauchesco (LOPES NETO, 2016, p. 16).

Esse personagem é carregado de atributos positivos que formam o *genuíno tipo rio-grandense*, o gaúcho, na forma em que esse é representado, muitas vezes, ainda hoje. Essa constatação está relacionada ao que Durand, em *Campos do imaginário*, afirma ser a matéria-prima do mito, o existencial, ou seja, “é a situação do indivíduo e do seu grupo no mundo que o mito tende a reforçar, ou seja, a legitimar” (DURAND, 1998, p. 44). Também segundo o autor, o mito é ao mesmo tempo um modo de conhecimento e um modo de conservação, sendo essa última característica o que o diferencia da ciência – compreendida como técnica de transformação. Nesse sentido, também é possível pensar no caráter ideologicamente conservador do mito. No texto de Simões Lopes, é indicativo disso o fato de que os dois personagens que buscaram ganhos fáceis por meio da teiniaguá - o sacristão e Blau “um gaúcho pobre (...) que só tinha de seu um cavalo gordo, o facão e as estradas reais” (LOPES NETO, 2016, p. 157) – não serem ricos e acabarem por sofrer punições e, ao fim, retornarem à sua posição inicial de pobreza.

Logo, todos permanecem em suas posições sociais e econômicas. Ademais, ainda relacionado com essas colocações de Durand, pode se observar que o protagonista do conto simultaneamente legitima a posição de um grupo identitário, o gaúcho, e a sua existência visa conservar o modelo ideal de tal identidade que, segundo o que pode ser inferido pela observação entre parênteses no trecho citado, vinha sendo modificada e, por conseguinte, perdida – no que também fica demonstrado o cunho conservador do mito.

Além dessas colocações, é importante expor que, mais do que o seu protagonismo em “A salamanca do Jarau”, Blau Nunes

tem um papel importantíssimo nesta obra [*Contos gauchescos & Lendas do sul*], pois ele é quem irá narrar os contos ora de forma onisciente, ora participando também como personagem. Dessa forma, o autor resgata a figura do contador de casos, típica da cultura gaúcha. Mais do que um simples narrador, Blau tem a função de dar unidade à obra. Ele é que virá “costurar” a narrativa, fazendo com que deixe de ser um agrupamento de contos esparsos e transformando-a num relato típico da cultura rio-grandense, carregada de dialetismos e de elementos fundamentais do imaginário gaúcho (SILVA, 2016, p. 9).

Em outras palavras, Blau Nunes, além de unificar a obra de Simões Lopes, surge como voz do homem do campo, resgatando o *contador de casos* comum na cultura gaúcha, mas também na cultura brasileira de maneira geral; é importante ressaltar que Simões Lopes Neto é considerado pioneiro em apresentar na posição de narrador um membro da cultura que é narrada e “um dos primeiros que conseguiu equacionar a problemática da representação do ambiente rural na literatura brasileira sem a mediação de um narrador culto” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 6). Tal desenvolvimento do narrador repercutiu de maneira significativa na literatura do País – expressões disso se encontram, por exemplo, na obra de João Guimarães Rosa.

Tanto pela narrativa do surgimento do Cerco do Jarau quanto pelos elementos que evocam a formação do Rio Grande do Sul e do gaúcho, o conto se alinha ao que Eliade define como *mito de origem*, aquele que “conta e justifica uma ‘situação nova’ – nova no sentido de que não existia desde o início do Mundo. Os mitos de origem prolongam e completam o mito cosmogônico: eles contam como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido” (ELIADE, 1972, p. 20). É interessante observar que, no conto, dentre outros elementos que ligam o mito de origem ao mito cosmogônico, há a presença reiterada do número sete: ele surge em pelo menos – por coincidência ou não – sete vezes. O número sete é símbolo de uma perfeição dinâmica e, conforme foi primeiramente observado, da conclusão de um ciclo e de sua renovação – Deus, tendo criado o mundo em seis dias, descansou no sétimo, sendo esse não um repouso exterior à criação, mas a sua coroação, o seu perfeito acabamento (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991). A simbologia do número

sete, além de ilustrar uma ligação entre o mito de origem e a criação do mundo, também pode ser relacionada ao período dos duzentos anos transcorridos entre o surgimento da salamanca do Cerro do Jarau e o seu desaparecimento, que, reitero, remetem a dois períodos decisivos da formação do Estado tal qual o conhecemos atualmente. Ainda relacionado ao mito de origem, Eliade aponta que

Na maioria dos casos, não basta conhecerem o mito da origem, é preciso recitá-lo; em certo sentido, é uma proclamação e uma demonstração do próprio conhecimento. E não é só: recitando ou celebrando o mito da origem, o indivíduo deixa-se impregnar pela atmosfera sagrada na qual se desenrolaram esses eventos miraculosos. O tempo mítico das origens é um tempo “forte”, porque foi transfigurado pela presença ativa e criadora dos Entes Sobrenaturais. Ao recitar os mitos, reintegra-se àquele tempo fabuloso e a pessoa torna-se, conseqüentemente, “contemporânea”, de certo modo, dos eventos evocados, compartilha da presença dos Deuses ou dos Heróis (ELIADE, 1972, p. 17).

Assim, é significativo o fato de que boa parte do conto é dedicada justamente à recitação da história passada envolvendo a teiniaguá e o sacristão. E, quando o relato do santão é concluído, o convite dirigido à Blau Nunes para entrar na salamanca pode ser compreendido como o envolvimento do personagem na atmosfera sagrada do qual fazem parte os eventos miraculosos do mito de origem. Blau passa por sete provas e, ao fim dessas, encontra a fada moura – tornando-se, portanto, contemporâneo do tempo mítico das origens e compartilhando da presença do ente sobrenatural. Além disso, “não se pode realizar um ritual, a menos que se conheça a sua ‘origem’, isto é, o mito que narra como ele foi efetuado pela primeira vez” (ELIADE, 1972, p. 17). Trazendo essa afirmação para o conto, pode ser alinhado o conhecimento da origem – para a posterior realização do ritual – com o fato de ser permitida a entrada de Blau Nunes na salamanca depois de ele narrar a parte inicial do mito, que em seguida tem seu desenlace a ele relevado pelo santão.

Com isso fica bastante evidente a aproximação dos acontecimentos presentes no conto com os aspectos do mito de origem conforme expõe Eliade. No entanto, ao alinhar seus episódios a fatos temporais bastante específicos, o texto de Simões Lopes Neto se distancia das definições tradicionais da narrativa mítica. Segundo o que já foi exposto, Eliade (1972) define que o tempo do mito é fabuloso e primordial. Esse tempo se diferencia do tempo cronológico, profano e histórico, constituindo como um *tempo forte* que resultou na origem do mundo, do homem, dos animais, etc., como se apresenta hoje. Assim, ao estabelecer seus acontecimentos em um tempo que pode ser identificado cronologicamente, o conto se afasta dessa característica importante do mito. No entanto, isso não compromete a aproximação do texto com diversos outros aspectos tradicionais da narrativa mítica.

O mito, conforme Eliade (1972), é uma história sagrada e, logo, verdadeira – exemplo disso é o mito cosmogônico: a existência do mundo comprova sua realidade.

Em “A salamanca do Jarau”, o emprego do recurso da *mise en abyme*, ou seja, uma narrativa dentro da narrativa, remete justamente ao caráter supostamente verídico do que se conta. Blau Nunes, ao ser questionado pelo santão sobre a entrada da salamanca, afirma conhecer sua história, que lhe foi narrada pela sua vó, “e que ela já ouviu, como coisa velha, contar por outros, que, esses, viram!...” (LOPES NETO, 2016, p. 163). Blau Nunes narra ao santão a primeira parte dos acontecimentos envolvendo a chegada e posteriormente transformação da princesa moura em teiniaguá. Depois de concluído o seu relato, é a vez do santão contar sua história de relacionamento com a princesa moura – o segundo momento dos episódios envolvendo a lagartixa com cabeça de carbúnculo.

Assim sendo, a história de conhecimento coletivo não só é entendida como verdadeira por Blau Nunes, como tem sua comprovação ao se encontrar com o santão, o sacristão que sofreu o encantamento depois de ser salvo da morte pela teiniaguá. Ademais, quando a magia é quebrada, Blau Nunes presencia a transformação da velha fada em “teiniguá... e a teiniaguá na princesa moura... a moura numa tapuia formosa” (LOPES NETO, 2016, p. 192) e do santão em “figura do sacristão de S. Tomé, o sacristão, por sua vez num guasca desempenado...” (LOPES NETO, 2016, p. 192). E é desse casal que, conforme profetizou a teiniguá, irá “nascer uma nova gente, guapa e sábia, que nunca mais será vencida, porque terá todas as riquezas que eu sei e as que tu lhe carrearás por via dessas!...” (LOPES NETO, 2016, p. 169). Essa nova gente é o próprio gaúcho, ficando mais uma vez expressa a relação da salamanca com o mito de origem do povo do Rio Grande do Sul, revestido de atributos positivos – assim como Blau Nunes, mas, ao contrário desse, possuidor de riquezas. Nessa passagem também é possível identificar uma semelhança entre o que se propõe como mito de origem do gaúcho e o mito de origem do brasileiro conforme ele se apresenta em *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877). Nesse romance, Moacir – o primeiro brasileiro – é fruto da união entre a indígena tabajara Iracema e o português Martim (ALENCAR, 1982). Em “A salamanca do Jarau” a origem do gaúcho se dá justamente pela união entre uma tapuia – termo utilizado para designar etnias indígenas que não falassem idiomas do tronco tupi, ou para filhos de pai branco e mãe indígena (INSTITUTO, 2015) – e um guasca – designação típica do Rio Grande do Sul para designar um habitante do interior e/ou um homem valente (INSTITUTO, 2015).

Ainda pelo recurso da *mise en abyme*, outros aspectos da narrativa mítica ficam expostos. O primeiro deles está relacionado com o que Eliade (1972) define como a principal função do mito: revelar modelos exemplares de atividades humanas significativas, que abrangem desde a alimentação e casamento até a educação e a sabedoria. No caso do conto analisado, o que fica evidente é a passagem de uma sabedoria ou mesmo de uma moral que condena a ganância e os

ganhos fáceis. Isso fica exposto, inicialmente, na figura do sacristão, que aprisiona a teiniaguá visando obter as riquezas que dizem ser atribuídas ao seu detentor, mas acaba sendo vítima de acontecimentos dramáticos. Posteriormente, uma situação similar envolve Blau Nunes; a ele é concedida a oportunidade de passar pelas provas da salamanca que levam à fada moura. Quando a ela encontra, não aceita nenhum dos poderes que lhe são oferecidos como recompensa, pois o que também desejava, na verdade, era se apoderar da teiniaguá e assim conquistar tudo o que lhe interessasse. O santão, compadecido com Blau, que nada recebe, lhe presenteia com uma moeda que pode ser multiplicada infinitamente, porém pode ser retirada apenas uma a uma de sua guaiaca. A moeda mágica, no entanto, faz com que Blau seja excluído do convívio com outras pessoas, desconfiadas de que ele teria um pacto com o diabo, dada a sua repentina riqueza e os prejuízos sofridos por aqueles com quem faz negócios. Com isso, ele decide devolver ao santão a moeda, quando afirma “Prefiro a minha pobreza dantes à riqueza desta onça, que não se acaba, é verdade, mas que parece amaldiçoada, porque nunca tem parilha e separa o dono dos outros donos de onças!” (LOPES NETO, 2016, p. 191). Desse modo, em ambas histórias a moral que condena a ganância é reiterada, em forma de uma sabedoria que é muito apropriadamente, e muito poeticamente, expressa numa frase proferida pelo santão: “Tudo o que volteia no ar tem seu dia de aquietar-se no chão...” (LOPES NETO, 2016, p. 164).

A repetição dessa “sabedoria” aproxima o conto de uma qualidade essencial do *sermo mythicus*, segundo Durand: a redundância. Conforme o autor, “Como o mito não é nem um discurso para demonstrar nem uma narrativa para mostrar, deve servir-se das instâncias de persuasão indicadas pelas variações simbólicas sobre um tema” (DURAND, 1999, p. 60). Além disso, “Os processos do mito, onírico ou do sonho consistem na repetição (a sincronicidade) das ligações simbólicas que o compõem. Por conseguinte, a redundância aponta sempre para um *mitema*” (DURAND, 1999, p. 86, grifos do autor). Um mitema, conforme definição do *English Oxford Dictionary* trazida por Durand, é uma narrativa ficcional envolvendo geralmente pessoas, ações e eventos, em que está incorporada alguma ideia popular relativa a um fenômeno natural ou histórico. Assim, Durand afirma que “O mito não raciocina nem descreve: ele tenta convencer pela repetição de uma relação ao longo de todas as nuances (...) possíveis” (DURAND, 1999, p. 86). Em virtude disso, cada mitema porta uma mesma verdade referente ao mito ou ao rito em sua totalidade; em outras palavras, cada mitema contém em si a totalidade do objeto. Assim, em um texto curto como é o conto estudado, é significativo que em dois pontos cruciais da narrativa surja o mitema do indivíduo que busca ganhos abundantes de maneira mágica.

Outro exemplo do aspecto da redundância é a repetição de frases que funcionam quase como “refrões”, sendo repetidas sem ou com pequenas alterações; há pelo menos cinco casos: “[Anhangá-Pitã] não tomou tenência que a teiniaguá era mulher...” (SIMÕES LOPES, 2016, p. 162, 163, 193); “mulher moura, falsa, sedutora e feiticeira” (SIMÕES LOPES, 2016, p. 171, 173); “Todo o povo seesteava, por isso ninguém viu” (SIMÕES LOPES, 2016, p. 164, 166, 167, 172); “alma forte e coração sereno” (SIMÕES LOPES, 2016, p. 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182); “Blau Nunes foi andando” (SIMÕES LOPES, 2016, p. 178, 179, 180, 181, 182). O primeiro caso é representativo da forma pela qual as personagens femininas são construídas na obra de Simões Lopes: a mulher sempre possui um caráter ambíguo e dissimulado (SILVA, 2016); essa particularização fica abertamente expressa na segunda das frases. O terceiro refrão, por sua vez, funciona como um recurso para “garantir a autenticidade” do relato do santão: se ninguém mais pode confirmar os acontecimentos miraculosos, é porque todos dormiam naquele momento – o que, novamente, reitera o caráter “verdadeiro” da narrativa mítica. O quarto refrão refere-se ao personagem Blau Nunes, de maneira que mais uma vez o personagem é revestido de atributos positivos. A quinta frase, também referente a esse personagem, pode ser lida como um de seus aspectos da sua relação com a figura do gaúcho que percorre os campos. Ainda que essa repetição seja realizada apenas durante o percurso de Blau dentro da salamanca, se identifica uma aproximação entre ela e a caracterização atribuída ao protagonista, anteriormente mencionada: “só tinha de seu um cavalo gordo, o facão e as estradas reais” (LOPES NETO, 2016, p. 157, grifo meu).

Durand afirma reiteradamente em *Campos do imaginário* que é mais provável se delimitar elementos do mito em um romance longo do que em um conto de breve extensão, justamente pela importância das numerosas e constantes repetições. “A salamanca do Jarau”, no entanto, mostra-se como uma exceção ao que estabelece o teórico. Além das características abordadas neste trabalho, diversas outras ainda poderiam ser abordadas, confirmando a ligação entre o texto de Simões Lopes e a narrativa mítica. Exemplar disso é a música cantada por Blau Nunes enquanto ele procura pelo boi barroso – análoga aos cantos rituais, conforme consta na obra de Eliade. Outro exemplo é a presença do mito fáustico que em dois momentos aparece no conto, por meio dos “pactos” efetuados pelo sacristão e por Blau (ZILBERMAN, 1992). Com isso, o texto demonstra a configuração de uma bacia semântica, segundo a definição de Durand, da qual participa o mito de Fausto, presente também em obras como a de Christopher Marlowe (1564-1593) e de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Os aparatos teóricos utilizados para o estudo aqui proposto, apesar de se mostrarem profícuos para a análise proposta para o conto, também não pretenderam esgotar a caracterização e o debate acerca da narrativa mítica. Ainda assim, baseando-se nos postulados de Eliade e Durand, é possível identificar de maneira bastante manifesta a narrativa mítica que se

constitui na obra de Simões Lopes, em que fica evidente o atravessamento do mito de origem do gaúcho e do Rio Grande do Sul na fábula da salamanca do Cerro do Jarau.

Referências

ALENCAR, José. **Iracema**: lenda do Ceará. 13. ed. São Paulo: Ática, 1982.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

CONCEIÇÃO, Kátia Cilene S. S. **Blau Nunes e seus patrícios**: um estudo do universo do homem rural em J. Simões Lopes Neto, Coelho Neto, Monteiro Lobato e Guimarães Rosa. 2013. Tese (Doutorado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9933>. Acesso em: 7 mai. 2020.

DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 1999.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GUASCA. In: INSTITUTO Antônio Houaiss de Lexicografia. **Pequeno dicionário Houaiss de lexicografia**. São Paulo: Moderna, 2015.

LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos & Lendas do sul**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

SILVA, Everson Pereira da. Simões Lopes – Do Regional ao Universal. In: LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos & Lendas do sul**. Porto Alegre: L&PM, 2016. p. 8-11.

INSTITUTO Antônio Houaiss de Lexicografia. **Pequeno dicionário Houaiss de lexicografia**. São Paulo: Moderna, 2015.

ZILBERMAN, Regina. A salamanca do Jarau, ou “tudo o que volteia no ar tem seu dia de aquietar-se no chão...”. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 6, n. 19, p. 100-104, 1992. DOI <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39330>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39330>. Acesso em: 6 mai. 2020.

ZORZETTO, Ricardo. O DNA dos Pampas. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 134, p. 42, abr. 2007. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2007/04/01/o-dna-dos-pampas/>. Acesso em: 7 mai. 2020.

ENSINANDO A FALAR INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REGIÃO DO VALE DO TAQUARI

Carolina Taís Werlang¹
Kauane Haberkamp²
Mariana Feldens Klepker³
Grasiela Kieling Bublitz⁴

Resumo: O presente artigo foi desenvolvido na disciplina Aquisição da Linguagem, do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, e busca compreender a importância do trabalho com a fala (*speaking*) no aprendizado da língua inglesa e, além disso, descobrir se e como os professores de língua inglesa trabalham *speaking* em sala de aula e quais são as dificuldades que eles encontram na realização desse trabalho. Para isso, foram utilizados, como base teórica, diversos estudos de autores que problematizam essa temática, como Araújo (2015), Rosa et al. (2019), Gastardelli (2016), Figueiredo (1995). Ainda, propôs-se uma análise dos dados obtidos através de um questionário do *Google Forms* intitulado “Ensinando a Falar Inglês”, que foi criado para esta pesquisa e disponibilizado aos professores de língua inglesa do Vale do Taquari.

Palavras-chave: *Speaking*; Ensino; Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Diante das experiências e dos relatos vivenciados enquanto discentes e docentes em formação em relação à Língua Inglesa, percebemos a necessidade de se trabalhar mais com o *speaking* em sala de aula, visto que é uma das quatro habilidades que devem ser aprofundadas/exploradas no aprendizado de uma segunda língua. No entanto, consideramos que nem sempre a realidade escolar oferece subsídios para que o processo de ensino-aprendizagem dessa habilidade ocorra de forma plena e eficaz.

Com o objetivo de mensurar quais são as metodologias utilizadas por professores de Língua Inglesa no Vale do Taquari para o trabalho com a habilidade de *speaking* e verificar quais são as suas maiores dificuldades nessa prática, desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada. Em um primeiro momento, traçamos as considerações teóricas que norteiam o estudo. Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste trabalho e a análise dos dados obtidos e, por último, tecemos as considerações finais.

1 Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, carolina.werlang@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, mfklepker@universo.univates.br

3 Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, kauane.haberkamp@universo.univates.br

4 Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, gkib@univates.br

REFERENCIAL TEÓRICO

Adquirir ou aprender?

Para iniciar nossas considerações teóricas, propomos a diferenciação entre “adquirir” e “aprender” uma segunda língua. Há teóricos que preferem não distinguir esses dois processos, porém, há outros que defendem a importância de diferenciar aquisição e aprendizagem e utilizam, para isso, os fatores formal/informal e consciente/inconsciente como justificativa.

Em relação ao primeiro fator, a aquisição se dá “em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência” (FIGUEIREDO, 1995, p. 44). Já a aprendizagem de uma segunda língua acontece em um ambiente artificial, como a sala de aula, e requer a apresentação gradual dos aspectos gramaticais (FIGUEIREDO, 1995).

No tocante ao segundo fator, Kraschen *apud* Figueiredo (1995) afirma que a aquisição de uma segunda língua se assemelha ao processo de adquirir uma primeira. Assim sendo, o interlocutor deseja se comunicar e não se preocupa tanto com a forma, portanto, não necessita ter conhecimento consciente das regras da língua que está adquirindo. A aprendizagem de segunda língua, por sua vez, é um processo consciente, visto que requer o conhecimento de regras e solicita a correção de erros.

Considerando os propósitos deste estudo, nos baseamos na perspectiva da aprendizagem e traçamos análises acerca da BNCC (2018) - Base Nacional Comum Curricular -, dispostas na seção que segue.

A abordagem do ensino de Língua Inglesa na BNCC

Quando estruturamos um estudo que versa sobre o ensino, não podemos deixar de considerar o que prevê a BNCC (2018). Tendo em vista que esta pesquisa, em específico, intenta mensurar as metodologias empregadas e as dificuldades envolvidas no trabalho com a habilidade da fala (*speaking*) em inglês, nos deteremos sobre o que a BNCC, enquanto documento regulador da educação brasileira, propõe sobre o ensino dessa língua. Em relação à Língua Inglesa, a BNCC, especificamente na etapa Ensino Fundamental - Anos Finais, “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (2018, p. 241). A partir dessa acepção, a BNCC entende a língua inglesa como item indispensável para a participação ativa do indivíduo em uma sociedade globalizada. Assim sendo, propõe três implicações para o ensino da língua, as quais serão discutidas na sequência. Porém, antes de darmos continuidade, salientamos

que, embora as considerações propostas estejam referenciadas na parte do Ensino Fundamental - Anos Finais, elas vão ao encontro das ponderações realizadas na etapa do ensino médio.

A primeira implicação entende o caráter formativo da língua e a percebe para além dos limites territoriais, visto que os falantes de inglês não estão mais apenas nos países em que o idioma é oficial. Dessa forma,

são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” - e a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241)

A segunda implicação refere-se aos multiletramentos que possibilitam a atuação do sujeito no mundo e que promovem a aproximação de diferentes linguagens. A terceira implicação, por sua vez, diz respeito a abordagens no ensino e, em conjunto com as duas anteriores, orienta os cinco eixos organizadores propostos pela BNCC: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Considerando que o foco deste estudo é o trabalho com a habilidade da fala, neste tópico será abordado o eixo da oralidade. Ao analisar o que propõe esta parte do documento, percebe-se que ele enfoca as estratégias de *speaking* e de *listening*. Segundo a BNCC, as práticas de linguagem correspondem a situações de uso oral do inglês e focam na compreensão e na produção oral partilhada por interlocutores (com ou sem contato face a face). Nesse âmbito, o trabalho com os gêneros orais - como debates, entrevistas, conversas/diálogos - deve considerar as características do texto, dos falantes envolvidos e o modo com que eles falam. Assim sendo,

Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. (BRASIL, 2018, p. 243)

Também, os contextos nos quais não há contato face a face entre os interlocutores, como “assistir a filmes e programações via *web* ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras” (BNCC, 2018, p. 243), reforçam o envolvimento da escuta relacionada aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas.

Assim sendo, a importância do trabalho com a oralidade concentra-se na possibilidade de desenvolver comportamentos e situações nas quais se escuta o outro e se desafia a comunicar, além de se lidar com a insegurança. Na prática,

para a realização da atividade pedagógica, recursos diversos podem ser utilizados, dentre eles os midiáticos verbo-visuais que se “constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas” (BRASIL, 2018, p. 243).

As quatro habilidades para o ensino da Língua Inglesa

Para aprender uma segunda língua efetivamente, com o objetivo de saber comunicar-se através dela, é necessário que sejam aprendidas e praticadas as quatro habilidades linguísticas. São elas: ouvir, falar, ler e escrever ou *listening, speaking, reading and writing*, respectivamente. Uma das maiores dificuldades de um professor de segunda língua é conseguir conciliar em sua aula uma oportunidade de trabalhar com todas as habilidades e, por isso, algumas delas acabam ganhando maior enfoque na hora de ensinar. Antes de aprofundar esse assunto, iremos esmiuçar cada uma das habilidades linguísticas acima mencionadas.

Começamos pelo *listening* (ouvir), a habilidade oral mais utilizada na vida cotidiana e aquela pela qual “é possível receber e internalizar informações e estruturas linguísticas” (ARAÚJO, 2015, p. 24). A habilidade de *listening* (ouvir) é uma das mais desafiadoras para um aluno iniciante e também a que merece maior dedicação no começo, pois através dela é possível desenvolver a habilidade de *speaking* (falar).

Seguindo, temos a habilidade de *speaking*, que “é considerada a principal habilidade quando se pretende aprender uma língua estrangeira” (ARAÚJO, 2015, p. 29). A fala é e sempre será uma das habilidades mais relevantes e, ao mesmo tempo, mais desafiadoras ao aprender uma segunda língua. Ainda, “integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa”, ela descreve que “embora os benefícios de trabalhar *speaking* na sala de aula sejam numerosos e de extrema relevância na aprendizagem, alguns fatores podem tornar este trabalho difícil para os alunos e desafiador para os professores” (ARAÚJO, 2015, p. 29). Essa é justamente uma das questões que estamos investigando nesta pesquisa e por isso será aprofundada mais adiante.

Na sequência, temos a habilidade de *reading* (escrever), uma das mais exigidas em contextos acadêmicos. A leitura é uma habilidade complexa e, ao mesmo tempo, possui características peculiares que facilitam um pouco mais a sua aprendizagem, como o fato de ser permanente, o que faz com que o aluno possa ler e reler quantas vezes quiser. Além disso, o aluno pode estipular seu próprio ritmo de leitura, não tendo tanta dificuldade quanto para acompanhar e compreender a língua falada, por exemplo.

Por fim, temos a habilidade de *writing*, aquela em que é possível pensar, planejar e colocar no papel o que se pretende dizer. A escrita também é uma habilidade desafiadora e exige uma atenção e um estímulo maior por parte do professor e do aluno. Assim sendo,

é imprescindível que o professor auxilie o aluno no processo de escrita, mostrando as diferentes variedades de linguagem existentes e em quais contextos deve-se usar cada uma delas; os tipos textuais, como construir um bom parágrafo, como e quando usar elementos coesivos, organizar a sequência de ideias e/ou fatos, escrever com clareza e coesão, entre outros. (ARAÚJO, 2015, p. 40-41)

É possível perceber que cada uma das habilidades linguísticas possui sua própria importância e, a esse ponto, nota-se o quão fundamental é ensinar e explorar todas as habilidades.

No presente artigo, temos como foco o estudo do ensino da habilidade de fala nas aulas de língua inglesa e, por isso, entendemos que as metodologias ativas sejam um bom caminho para que esse aprendizado ocorra de maneira mais significativa para os alunos. Portanto, é necessário, primeiramente, compreender esse conceito: em linhas gerais, as metodologias ativas procuram formar um aluno autônomo e protagonista da sua aprendizagem.

Essas metodologias “permitem despertar a curiosidade do aluno à medida que elas se inserem na teorização e trazem novos elementos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (GASTARDELLI, 2016, p. 181). O autor também diz que se deve valorizar essas contribuições trazidas pelos alunos para estimulá-los a participarem, sentirem-se competentes, persistirem no estudo, além de pensarem criticamente.

Portanto, pretendemos entender, através do conhecimento da BNCC, das quatro habilidades que compõem uma língua, do que são as metodologias ativas e de relatos reais do uso dessas metodologias nas aulas de língua inglesa, como o ensino do *speaking* acontece nas aulas de língua inglesa nas diferentes redes de ensino do Vale do Taquari/RS.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, desenvolvemos um questionário na plataforma *Google Forms* intitulado “Ensinando a falar inglês”. O formulário foi disponibilizado para professores de Língua Inglesa do Vale do Taquari através de redes sociais. Embora sua divulgação tenha sido ampla, tivemos poucas respostas às seis questões:

01. Qual é a rede de Ensino que você trabalha?

02. Qual é a faixa etária e o nível dos alunos com os quais você trabalha?

03. Qual é a habilidade que você mais costuma trabalhar em suas aulas de Língua Inglesa?

04. Como você costuma trabalhar a habilidade de *speaking* em sala de aula?

05. Qual é a metodologia que você considera mais eficaz para trabalhar a fala (*speaking*) da Língua Inglesa? Você consegue utilizá-la nas suas aulas? Explique o porquê.

06. Quais são as suas maiores dificuldades no trabalho com a fala (*speaking*) em sala de aula?

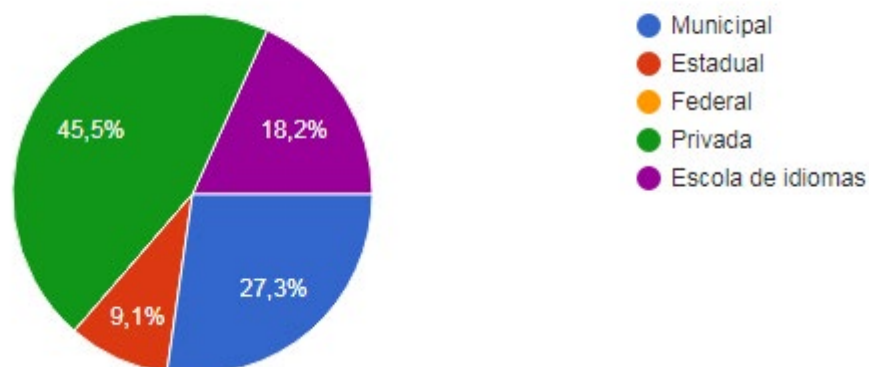
Com o objetivo de verificar as respostas dos professores, estruturamos, na seção seguinte, a análise dos dados coletados.

ANÁLISE DE DADOS

Como retorno, foram obtidas 11 respostas em cada uma das 6 questões, que serão esmiuçadas a seguir. A partir da primeira pergunta, obtivemos os seguintes dados (Gráfico 1 - Primeira questão):

01. Qual é a rede de Ensino que você trabalha?

11 respostas



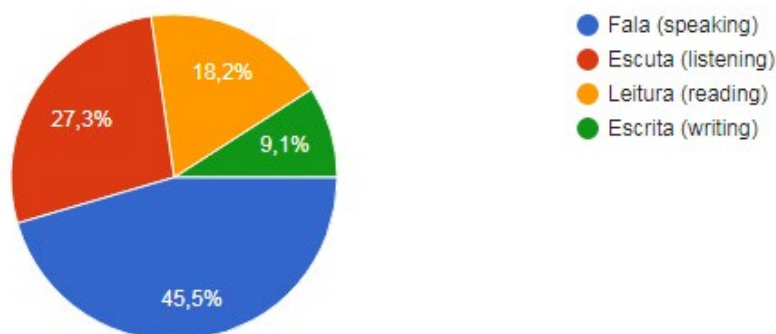
Fonte: Autoras (2020)

A primeira questão foi desenvolvida com o objetivo de traçar o perfil dos respondentes. A partir dela, constatamos que 5 dos professores que responderam ao questionário trabalham na rede privada de ensino, 1 atua em escola estadual, 3 em escola municipal e 2 em escola de idiomas. Em relação à segunda pergunta, que questionava a idade dos estudantes e o nível deles na língua, observamos que a faixa etária é diversa, desde crianças até adultos, sendo que os níveis não

foram informados pela maioria dos participantes. Como ilustrado abaixo (Gráfico 2 - Pergunta 3):

03. Qual é a habilidade que você mais costuma trabalhar em suas aulas de Língua Inglesa?

11 respostas



Fonte: Autoras (2020)

As respostas obtidas na terceira questão nos surpreenderam positivamente, pois a maioria dos professores entrevistados afirma que a habilidade que mais trabalha com os alunos é a fala (*speaking*) - 45,5% - seguida pela escuta (*listening*) - 27,3%. De acordo com o que suspeitávamos, a escrita é a habilidade menos trabalhada nas aulas dos professores entrevistados, sendo que apenas 9,1% deles a trata como habilidade prioritária. Acreditamos que isso possa ser devido à idade, nível e rede de ensino em que os professores entrevistados trabalham, pois quanto mais novo (tanto em relação à idade como ao nível) mais se trabalha o *speaking*, porque é dessa forma que instigamos os alunos a aprenderem; além disso, a rede privada (rede na qual a maioria dos professores entrevistados leciona) incentiva muito o trabalho com o *speaking*, justamente por dar tempo para o trabalho com essa habilidade.

Na pergunta de número quatro questionamos quanto aos métodos que os professores entrevistados utilizam para trabalhar a habilidade do *speaking* em suas aulas, cujas respostas são apresentadas abaixo (Tabela 1 - Metodologia):

Metodologia que o professor mais costuma usar para trabalhar a habilidade de <i>speaking</i> em sala de aula	Número de respostas
Jogos	2
Brincadeiras	2
Situações	2
Leituras	2
Conversas em grupo	2
Em conjunto com as outras habilidades*	2

Metodologia que o professor mais costuma usar para trabalhar a habilidade de <i>speaking</i> em sala de aula	Número de respostas
Músicas	1
Repetição de termos através de dinâmicas	1
Roteiros pré-trabalhados	1
Tarefas - gravar áudios/vídeos	1
Prática - suas vivências	1
Perguntas	1
Diálogos mediados	1
Tópicos	1

* "Gostaria de dizer que trabalho as 4 habilidades mencionadas anteriormente, mas em tempos de pandemia, a escrita se sobressai... o *speaking* é trabalhado na forma de ouvir e repetir (palavras novas e diálogos), leitura de diálogos com "emoção", e atividades em duplas/grupos de perguntas com respostas pessoais."

Fonte: Autoras (2020)

Percebe-se que há uma variedade de respostas, pois isso demonstra que o *speaking* é trabalhado de uma forma muito diversa pelos professores e isso, ao nosso ver, prova que há criatividade no trabalho desses profissionais e, além disso, acreditamos que esses professores adaptam as metodologias existentes com a que melhor se encaixa para suas turmas e não simplesmente selecionam uma forma qualquer. Também chamamos a atenção para a resposta destacada no item abaixo da tabela, porque é importante ressaltarmos que a pandemia alterou a forma de trabalho com essa habilidade e, possivelmente, outras habilidades foram priorizadas, de acordo com as possibilidades de cada profissional, ou seja, em função das ferramentas que cada um tem disponível para usar com seus alunos.

Na pergunta de número cinco elaboramos uma questão semelhante à anterior, mas de certa forma mais específica, questionando qual ou quais metodologias os professores consideram mais eficazes na hora de ensinar o *speaking* nas aulas de Língua Inglesa e, para além, indagamos se eles conseguem utilizar a metodologia referenciada em suas aulas. As respostas são apresentadas abaixo (Tabela 2 - Pergunta 5):

Usar a língua em diálogo, mas para isso é necessário que elas dominem um pouco o vocabulário da língua e o que dificulta isso é ter apenas 1 período semanal com cada turma.
Metodologia interacionista: precisamos fazer com que os alunos interajam em língua inglesa em sala de aula.
Clil, porque por meio do clil o aluno aprende sobre diversos assuntos enquanto aprende a língua alvo, que é o inglês.
O ideal seria professor e aluno usarem muito mais a L. Inglesa durante as aulas, porém aos alunos me parece que falta foco, falta ouvir atentamente para entender, para pronunciar, falta curiosidade e vontade de pesquisar novas palavras e faltando isso, fica complicado falar também.

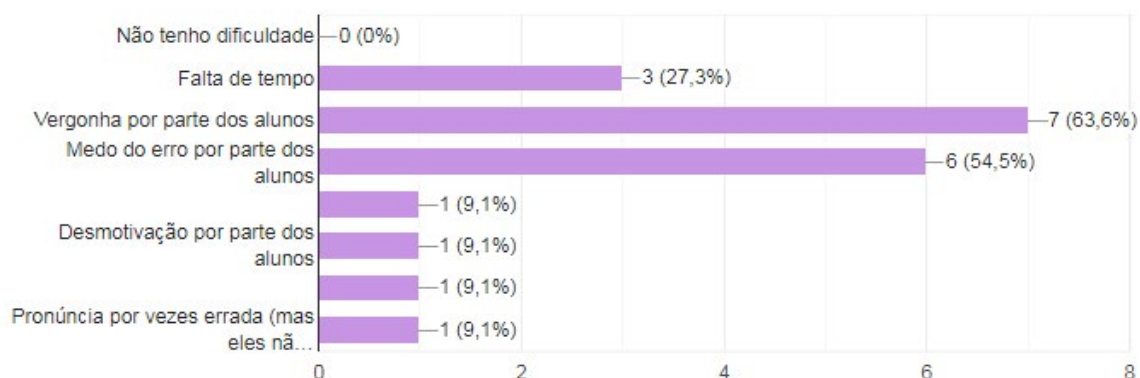
Através de tópicos que sejam de interesse dos alunos, incitando a participação deles. Consigo trabalhar dessa forma, pois procuro unir o vocabulário e a gramática com algum tema que possa ser debatido através de questionamentos.
Acredito que para mim ler é a melhor forma de aprender pois quando vejo alguma palavra que não conheço, vou procurar no dicionário e memorizo ela.
Considero a metodologia de simulação a melhor. Consigo trabalhar ela sim.
Uso o método comunicativo no qual o aluno usa o inglês em situações fictícias para depois trazer a situação para a realidade do aluno onde ele precisa expor suas ideias e opiniões. Consigo usar sim, pois o aluno vai fazendo uso de estruturas estudadas naquele momento específico bem como daquilo que tenha aprendido anteriormente.
Acredito que o uso de assuntos interessantes, criar debates com temas que interessem a eles, proporcionar oportunidades e input pra que eles tenham material linguístico suficiente para desenvolver a fala. Nas minhas aulas, como sigo apostila, não tenho oportunidades de treinar o speaking da forma como gostaria, mas dentro do possível, tento sempre trabalhar essa habilidade dessa forma.
Na verdade, acho que não há uma metodologia 100% correta e usada. Tudo depende da turma, estilo de alunos e objetivo dos mesmos.
Mas, prefiro a abordagem comunicativa.

Fonte: Autoras (2020)

Novamente, a gama de respostas é bem diversificada. Destacamos a última resposta da tabela, em que o(a) professor(a) menciona o fato de não haver uma metodologia 100% correta, uma vez que os fatores de turma, estilo de alunos e objetivos variam. Além dessa resposta, ficamos surpresas com uma metodologia até então desconhecida por nós, autoras, que é a metodologia do CLIL, sigla de Content and Language Integrated Learning, que em português significa ensino integrado de conteúdo e língua. Trata-se de uma metodologia em que disciplinas como matemática, ciências, geografia, entre outras, são ensinadas em língua inglesa, com o objetivo de fazer com que os alunos possam aprender ao mesmo tempo a língua adicional e os demais conteúdos acadêmicos. Outras metodologias apontadas são o ensino através de conteúdos de interesse dos estudantes, conteúdos que incentivem os alunos a debaterem diferentes tópicos e, também, se comunicarem entre si através da fala. Referente à prática dessas metodologias em aula, muitos professores optaram por não dizer se conseguem utilizá-las, mas algumas das respostas entraram em acordo com a questão número seis da pesquisa, que se refere às dificuldades no trabalho com a habilidade de *speaking* em sala de aula (Gráfico 3 - Resposta 6). As respostas estão visíveis no gráfico disponibilizado abaixo:

06. Quais são as suas maiores dificuldades no trabalho com a fala (*speaking*) em sala de aula?

11 respostas



Fonte: Autoras (2020)

Entre as dificuldades dispostas, a que mais teve retorno foi a vergonha por parte dos alunos, escolhida por 63,6% dos professores, seguida pelo medo do erro por parte dos alunos, com 54,5% de escolha. Isso prova que, mesmo o professor tendo a maior vontade de explorar a habilidade do *speaking*, nem tudo depende só dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico, na metodologia empregada para a execução deste estudo e na análise dos resultados, concluímos que o trabalho com a fala (*speaking*) é muito importante, porém essa habilidade deve ser trabalhada em conjunto com as outras, na medida do possível. Além disso, descobrimos que os professores de língua inglesa entrevistados trabalham essa habilidade em sala de aula com frequência e nos surpreendemos com a diversidade de metodologias aplicadas para a eficácia desse processo de ensino-aprendizagem. Também constatamos que as maiores dificuldades para o trabalho com a fala são a vergonha e o medo do erro por parte do aluno. Portanto, inferimos que o trabalho com a habilidade de fala é desenvolvida nas aulas de inglês dos professores entrevistados, porém, o *corpus* da nossa pesquisa é muito pequeno para que possamos fazer uma análise mais próxima da realidade da maioria dos docentes do Vale do Taquari/RS, em virtude das divergentes possibilidades que cada rede de ensino, escola ou instituição, oportuniza.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alyne Ferreira de. **A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa**. TCC (Licenciatura em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>> Acesso em 30 de novembro de 2020.

DUTKEVICZ, Nery José. Metodologias ativas: construindo o conhecimento com significado. *In*: GASTARDELLI, Gustavo. **Metodologias ativas: desafios para uma educação disruptiva**. Porto Alegre, 2016, p. 179-193.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aquisição e aprendizagem de uma segunda língua**. Signótica, 1995, p. 39 - 57.

ESTUDO DE GRAMÁTICA: UM DESAFIO COLETIVO

Ana Júlia Teló¹
Natália Taís Scherer²
Kári Lúcia Forneck³

Resumo: A partir de discussões acerca de conteúdos gramaticais na educação básica, partimos em busca, através de questionários, de relatos de estudantes e professores a respeito do assunto. Objetivamos conhecer quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes ao trabalhar gramática em sala de aula, assim como compreender a relação dos estudantes com o conteúdo vigente, analisando seu interesse pelas aulas e os motivos pelos quais apresentam determinados comportamentos.

Palavras-chave: Estudo da gramática; Desafios; Didática; Motivação;

Introdução

Ao analisarmos brevemente o contexto educacional das escolas, facilmente percebemos uma grande quantidade de alunos desmotivados com a realidade na qual estão inseridos. Tal comportamento se deve a uma série de fatores que podem interferir nesse sentimento: seja a infraestrutura da instituição onde estudam, os professores responsáveis por sua educação, os materiais dispostos, seus colegas, os possíveis problemas de relacionamento, e os conteúdos exigidos pelos currículos norteadores. As causas podem ir além, e não há, na verdade, um modelo a ser seguido para que o problema se resolva. Cada situação é única e depende de ações pensadas especificamente para determinado caso. Entretanto, nosso objeto de análise são as aulas da disciplina de português na educação básica, especificamente o ensino de gramática nos anos finais do ensino fundamental.

A temática está sendo bastante discutida nos últimos anos, principalmente por questionar a real necessidade de adentrar as tantas ramificações gramaticais com os estudantes ainda no ensino fundamental. Os resultados desse trabalho gramatical ininterrupto reflete no comportamento dos próprios aprendizes, que não se sentem parte do planejamento, uma vez que suas opiniões parecem ter pouca importância.

O problema, assim como citam Kersch e Frank (2009) em seu artigo, é este: a desilusão com o ensino da gramática, as diversas críticas a pouca importância que muitas pessoas atribuem ao assunto.

1 Acadêmica da Universidade do Vale do Taquari, ana.telo@universo.univates.br

2 Acadêmica da Universidade do Vale do Taquari, natalia.scherer2@universo.univates.br

3 Docente da Universidade do do Vale do Taquari, kari@univates.br

Nas últimas décadas, professores de português e linguistas têm se ocupado com a crítica ao ensino tradicional, marcado pelo artificialismo, pela descontextualização, pela gramatiquice (por exemplo, Perini, 2000; Bagno, 2007; Faraco, 2006; Brito, 1997, entre outros). (KERSCH E FRANK, 2009, p. 50)

Dito isso, objetivamos conhecer e compreender quais os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula no que se refere à gramática. Através de um questionário direcionado aos professores e outro direcionado aos estudantes, os quais foram elaborados por nós, autoras do artigo, buscamos conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar conteúdos gramaticais em sala, da mesma forma, entender quais as opiniões dos profissionais a respeito dos conteúdos e de seus próprios planejamentos.

Da mesma forma, atentamos para a opinião dos estudantes: como eles se sentem em relação às aulas de cunho mais gramatical, quais suas opiniões quanto aos conteúdos, às atividades propostas e também, quais as sugestões para que o tempo em sala seja mais proveitoso.

Nossa pesquisa, portanto, busca compreender quais os desafios de ensinar e aprender gramática de forma significativa e didática no ensino fundamental. Nosso foco de observação se restringe aos planejamentos dos professores, o comportamento e desempenho dos alunos nas aulas e as principais dificuldades enfrentadas por ambos. Contudo, devemos antes nos apropriar de algumas questões acerca da gramática e como ela é vista através de diferentes perspectivas.

Gramática na sala: por quê?

Para muitos estudantes, a gramática não faz parte dos conteúdos essenciais ensinados na escola. Esse discurso é bastante comum e tende a ficar mais acentuado e persistente nos anos finais. Aliás, todos já sabemos falar e escrever, então por que insistir no ensino de normas, nomenclaturas e atividades que parecem não contribuir para a nossa comunicação cotidiana?

O aluno pode não gostar das nomenclaturas que lhe são ensinadas, ou então não vê razão aparente para aquilo que estuda, já que já conta com um certo domínio da língua, mas há sim grande importância das aulas gramaticais para seu desenvolvimento da comunicação. Vygotsky (1989, p. 71) pondera que

[...] (a criança) pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao ensino da gramática e da escrita, pode ganhar consciência do que faz para utilizar conscientemente as suas qualificações. (VYGOTSKY, 1989, p. 71).

Ou seja, o indivíduo torna-se consciente de sua língua e mais preparado para tomar as melhores decisões quanto às suas construções linguísticas.

As instituições carecem, também, de uma conscientização sobre a importância do estudo gramatical. Muitas vezes os estudantes não são incentivados a estudar sequer o conteúdo passado em aula. Perguntam sobre a razão pela qual devem aprender tais regras e, infelizmente, ficam sem respostas. Como exigir dessas crianças interesse pela aula se não veem motivos para estarem ali?

Falta ao professor saber definir com clareza por que ele ensina o que ensina. Para nós, linguistas, há razões óbvias pelas quais estudamos a língua, mas para formandos de ensino médio, talvez os motivos não fiquem claros, pois eles já entendem que a gramática sozinha não irá lhes ensinar a falar ou escrever belos textos. Segundo Irandé Antunes (2007, p. 57), “não há dúvida de que deve-se ensinar a gramática nas aulas de língua portuguesa, embora sabe-se perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão”.

E, além de trazer propósitos à aula, para que de fato aquilo tenha significado para os estudantes, deve-se pensar em práticas que lhes envolvam, que valorizem seus conhecimentos para que a partir dessas possam aprender mais. Segundo Freire (1996, p. 71), para uma aprendizagem efetiva, deve-se considerar a realidade do estudante e partir desta para o conteúdo, como em “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo”.

Falar e trabalhar as experiências já vividas pelos alunos é essencial, tanto para que o aluno tenha interesse pelo que está sendo passado, quanto para sua capacidade de busca, pesquisa e construção do conhecimento. Freire na obra “Pedagogia da autonomia” (1996) diz:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (1996, p. 15)

Portanto, o professor pode, a partir de realidades e conhecimentos trazidos pelos estudantes, propor caminhos alternativos para aguçar a curiosidade da turma e também sua vontade pelo determinado assunto de aula.

Pois, sabemos que o papel do docente não é o de transmitir seus próprios conhecimentos, mas sim fazer com que os os alunos busquem por novas ideias e sejam orientados pelo professor a chegar na ciência. Freire (1980) apud Scocuglla afirma que

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser

desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (1980 p. 17). -

Dessa forma, ao abordar esses pontos em sala de aula, o aluno pode sentir-se mais encorajado a estudar, a buscar informações e a apresentar seus pontos de vista, argumentando criticamente no grupo. Mas ainda, é importante lembrar que não há uma receita que deve ser seguida para proporcionar uma boa aula aos alunos. São realidades distintas, portanto, deve se utilizar de estratégias distintas também.

A perspectiva de professores e alunos

Agora, o que pensam professores e estudantes sobre o tema abordado, a gramática? A pesquisa contou com a documentação de dados através da elaboração de dois questionários distintos, um destinado aos professores de diversas escolas e outro aplicado aos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto Meyer e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus.

Quanto ao formulário direcionado aos professores de Língua Portuguesa, obtivemos a colaboração de 21 profissionais, de escolas públicas e privadas, que nos trouxeram diferentes visões a respeito da gramaticalidade no Ensino Fundamental.

O primeiro questionamento refere-se aos desafios que os professores enfrentam ao trabalhar a gramática em sala de aula. Como esperado, muitas respostas apontaram o excesso de regras e nomenclaturas, o que pode frustrar os estudantes e, sob a perspectiva de alguns professores, esse excesso é algo desnecessário para alunos de ensino fundamental. Da mesma forma, muitos docentes expressaram sua dificuldade em contextualizar e significar os conteúdos gramaticais para que não sejam apenas regras de escrita que não fazem parte da “vida real” do aluno. Através das respostas, pudemos perceber que os docentes estão conscientes do seu papel de ir além de um livro didático, pois, se estão tendo dificuldades em apresentar aos estudantes a importância de tais conteúdos, é porque estão tentando, de fato, fazê-lo.

A segunda pergunta do questionário refere-se ao interesse que os estudantes apresentam nas aulas de gramática. Os professores, em sua maioria, concordaram em suas respostas, apontando pouco interesse e participação por parte dos alunos, os quais, muitas vezes, preocupam-se apenas em decorar as regras gramaticais e não entendê-las, uma vez que não acreditam na importância de aprendê-las. Porém, quando os professores propõem atividades diversificadas e quando os

conceitos podem ser aplicados na prática, os alunos demonstram-se mais ativos e interessados.

Apenas 1 professor, dos 21 participantes, respondeu de forma positiva, afirmando que os seus alunos costumam ser bastante interessados nas aulas. Porém, os questionários foram respondidos anonimamente, portanto, não sabemos quem é o(a) profissional, em qual escola atua e nem quais as suas abordagens em sala de aula.

A questão seguinte busca conhecer os métodos de ensino utilizados pelos professores em suas aulas. Uma prática bastante comentada foi a de introduzir o conteúdo através de gêneros textuais, sejam eles músicas, poemas, quadrinhos, textos literários ou não. A partir de atividades relacionadas ao texto que o professor apresenta o conceito gramatical. Outros métodos diversificados também foram apontados, como apresentação e cópia dos conceitos e apenas depois atividades e visualização do conteúdo em textos. Porém, algo que nos chamou atenção de forma positiva foi a concordância entre muitas respostas no que diz respeito a contextualização do conteúdo, uma vez que os docentes mostraram de diversas formas que acreditam que os conteúdos, inclusive as tantas regras gramaticais, são parte de discursos e situações, portanto, não devem ser ensinadas de forma isolada.

A penúltima pergunta direcionada aos docentes diz respeito às suas intervenções diante das famosas perguntas feitas pelos estudantes: “Por que estudar isso?”, “Quando vou usar isso na minha vida?”

A maioria das intervenções perante a essas perguntas apontam como justificativa para a necessidade de estudar a gramática a necessidade de conhecer as regras e seus usos para futuros concursos e vestibulares. Do mesmo modo, muitos docentes relataram a importância de tais conteúdos para melhor comunicação e aprimoramento da escrita, principalmente em âmbito profissional.

Por fim, pedimos aos professores quais as suas condutas quando recebem sugestões de atividades, de métodos, de materiais a serem trabalhados, dos alunos. A grande maioria respondeu positivamente, afirmando aderir às sugestões sempre que for viável. Adaptar suas aulas de acordo com as ideias que forem surgindo é uma prática comum. Alguns professores destacaram a importância de inovar suas atividades em sala, até porque nas respostas das perguntas anteriores, foi dito que com metodologias interativas e dinâmicas os alunos demonstram mais interesse e curiosidade pelo conteúdo. Mas, de encontro, alguns docentes relataram não receber muitas sugestões. A interação varia de acordo com as turmas e seus perfis, mas também é papel do professor atentar-se mais ao que os estudantes expressam em sala, nos seus momentos de descontração, nos grupos de amigos e até mesmo

nas avaliações. Aliás, as avaliações feitas na perspectiva de avaliar o processo de aprendizagem e não apenas o produto final falam muito sobre estudantes, quais suas facilidades e dificuldades, em quais métodos encontram maior segurança no aprendizado, trazendo ótimas dicas aos professores de como melhorar seus métodos de acordo com a turma. Hoffmann (2001) apud Adriane B. e Rosane S. aponta que

O processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, destina-se, assim, a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno em termos destas etapas: mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento, alargando o ciclo que se configura a seguir, no sentido de favorecer a abertura do aluno a novas possibilidades (HOFFMANN, 2001, p.118).

Portanto, avaliar também é uma forma de ouvir e entender seu aluno, acreditar no seu potencial e ajudá-lo através das pistas que deixa nas contínuas avaliações que não precisam servir apenas para fechar médias para o boletim.

No questionário aplicado aos 45 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º), das 2 escolas citadas anteriormente, foi posto em questão de que forma os conteúdos gramaticais são trabalhados e também seus argumentos sobre a importância de estudar gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda, ao final, há um espaço para que os estudantes deixem sugestões de métodos que gostariam que fossem trabalhados em aula.

O gosto pelas aulas de português e pelo estudo da gramática é manifestado quando questionado se eles gostam dessa disciplina e deste conteúdo ou não. Ficou nítido que grande parte dos estudantes não têm interesse pelo conteúdo ou sequer pelas aulas de língua portuguesa e o fato de não gostarem é uma forte justificativa para as dificuldades no aprendizado, porém, também há aqueles que gostam das aulas gramaticais, mas que ainda assim possuem grandes dificuldades.

Agora, quando questionados sobre a importância da gramática, não considerando se o aluno gosta ou não do conteúdo, obtivemos respostas inusitadas, um pouco diferentes do que esperávamos. Os alunos disseram coisas como “não repetir o ano” e “conquistar coisas no futuro”. Isso nos mostra que para eles não há um sentido para de fato estudar conteúdos gramaticais. Para estes alunos, não estão explícitas as razões, os benefícios e a importância de aprender o que aprendem.

O aluno precisa encontrar sentido naquilo que está aprendendo. Por essa razão, é importante que o professor crie situações que propiciem a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, os sociais e humanos, instigando a curiosidade do aluno para compreender as relações entre os fatores do desenvolvimento humano. Assim, uma situação de aprendizagem que pode potencializar a aprendizagem significativa para o aluno é o trabalho por meio de projetos. (TORNAGHI, 2010, p. 52)

Enquanto isso, outros colegas afirmaram que a gramática é importante para aprender a falar. De um lado, a afirmação está, de fato, correta, pois como citado anteriormente (Vygotsky, 1989), a gramática auxilia no processo de fala e escrita, mas não é apenas isso. E principalmente, a fala e a escrita não dependem apenas disso. Porém, os estudantes não demonstram conhecer essa flexibilidade e apresentaram o argumento como se fosse o único propósito da disciplina.

Dentre as perguntas, os alunos tiveram espaço para dar sugestões de atividades e métodos de aula que gostariam para integrá-los mais às aulas e também facilitar a aprendizagem da gramática. Muitos colegas sugeriram coisas parecidas, como: ir mais para a sala de informática, conversar mais sobre onde usarão isso na prática, utilizar de mapas mentais e conceituais para dinamizar a aula, fazer pesquisas, utilizar fichas e resumos, assistir vídeos e principalmente treinar essas atividades com jogos, pois como cita Rau (2007, p. 51) o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado nas salas de aulas, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento.

Para finalizar o questionário dos alunos, suas respostas quanto aos métodos que suas professoras mais utilizam para ensinar os conteúdos gramaticais é ditando para que eles copiem, mas além disso, atividades no quadro e impressas também estão presentes nas respostas, assim como explicações verbais dos conceitos.

Observamos que quanto mais prática e lúdica for a aula, mais interesse os discentes demonstram ter, e que as aulas conduzidas de forma mais dialógica e interativa podem constituir um espaço amplo de criação e de aprendizagem.

Talvez justamente o fato de os alunos não perceberem um propósito para estudar gramática seja o que a torna tão complexa. E essa resposta foi muito presente no formulário aplicado aos professores. Quando perguntado quais os maiores desafios de ensinar gramática, o mais comentado foi sobre a falta de conexão do conteúdo com a o uso da língua. Isso faz total relação com a falta de significância da gramática pelos alunos. Muitos professores relataram que a grande quantidade de regras e nomenclaturas não é muito associada à realidade de comunicação dos estudantes, o que torna essas regras até mesmo desnecessárias, segundo os próprios docentes.

Assim, compreendemos que o estudo e ensino da gramática na escola é sim um desafio e não apenas de professores. Os alunos precisam de muita dedicação e comprometimento para que as aulas possam fluir e o aprendizado seja efetivo. Principalmente quando os estudantes não entendem onde cada conteúdo irá se encaixar em suas vidas, não tendo um exemplo real das atividades.

Essa falta de associação com a realidade de cada um gera uma angústia quanto aos conteúdos, afetando o aprendizado dos estudantes e também o seu gosto pela disciplina e até mesmo pela escola. Por isso é necessário que os docentes saibam das responsabilidades que seus planejamentos têm sobre a vida estudantil. São necessários estudo, pesquisa e dedicação para que as aulas atinjam os objetivos e não frustrem os alunos quando explicados os conteúdos.

Conclusão

Apesar de termos obtido a colaboração de apenas 21 professores da rede pública e privada e também a participação de 45 estudantes da rede pública, a pesquisa foi bastante informativa para nós, futuras professoras. Pudemos conhecer um pouco mais sobre a realidade escolar, especificamente da nossa área de formação, a língua.

Na academia adentramos bastante a temática da gramática e como abordá-la de forma eficiente com os estudantes. Ao encontro dessas discussões, realizamos a pesquisa vigente como uma forma de contribuição, trazendo relatos de professores e alunos, assim como situações reais que são enfrentadas no dia a dia em relação às aulas.

Em maioria, os docentes participantes relataram dificuldades em trabalhar conteúdos gramaticais devidos a uma série de fatores, incluindo o excesso de regras e nomenclaturas da língua, as quais os professores acreditam não ser necessárias já no ensino fundamental. Da mesma forma, a falta de interesse e participação dos estudantes nas aulas interfere diretamente no trabalho escolar.

Da mesma forma, o professor pode buscar atentar-se mais ao estudante, principalmente às suas manifestações quanto aos conteúdos. Pois, possivelmente, se as aulas são ministradas de diferentes maneiras, com tarefas e intervenções que se aproximem da linguagem e dos interesses dos estudantes, o aluno estará mais atento e interessado também no conteúdo da aula.

Em concordância com as respostas da equipe docente, os estudantes, em seu questionário, manifestaram, majoritariamente, não gostar ou possuir interesse pelos conteúdos de gramática. Fator que se deve principalmente pela dificuldade dos conteúdos, conforme os alunos. Mas acreditamos também que tal desinteresse está ligado ao fato de os estudantes não serem conscientes do porque estudam gramática, qual sua importância e onde ela se encaixa no cotidiano. Diversos jovens trouxeram respostas vagas quando questionados sobre a necessidade desses conteúdos em sala. As respostas variaram entre “falar melhor”, “conquistas coisas no futuro” e “não repetir de ano”

Portanto, tomamos conhecimento de uma falha conjunta, que provavelmente envolve mais fatores do que apenas os professores em sala de aula. Documentamos aqui dados de uma quantidade consideravelmente pequena de pessoas, mas abrimos uma brecha para que a pesquisa possa ser aprofundada.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

BARTZ, A. L. V. B. e SILVA, R. G. D. *A importância da teoria histórico-cultural na construção da avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual*. Paraná. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª ed.

KERSCH, Dorotea Frank; FRANK, Ingrid; *Aula de Português: percepções de alunos e professores*. *Calidoscópio*, São Leopoldo, Vol. 7., 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4854/2112>> Acesso em: 06 de nov. de 2019.

RAU, M. C. T. D. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: 2007.

SCOCUGLLA, Afonso Celso. *As reflexões curriculares de Paulo Freire*. Paraíba: *Revista Lusófona de Educação*, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a07.pdf>> Acesso em: 11 de nov. de 2019

TORNAGHI, Alberto José da Costa & OUTROS. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. PROINFO INTEGRADO, Brasília, 2010.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1989.

FATORES DE COMPLEXIDADE TEXTUAL PARA LEITORES DE ESCOLARIDADE LIMITADA

Giselle Liana Fetter¹

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar fatores a serem considerados na escrita de textos para leitores de escolaridade limitada como conhecimento prévio, vocabulário e estruturas oracionais. Esses fatores foram identificados em pesquisa anterior (FETTER, 2017), na qual foram analisados folhetos para agricultores familiares – caracterizados como gênero de divulgação científica – produzidos por empresas que prestam serviços de assistência técnica e extensão rural para esse público. Verificou-se que esses folhetos eram parcialmente complexos para esses leitores. Como os folhetos são um gênero de divulgação científica, o vocabulário especializado – terminologia – deveria ser conceitualizado em uma linguagem acessível, pois há, na zona rural, considerável índice de pessoas com escolaridade até o quarto ou quinto ano do ensino fundamental, mas que possuem conhecimento acerca das práticas agropecuárias que realizam. Muitas pesquisas sobre complexidade tratam desses leitores de modo geral sem considerar que há, entre eles, profissionais que possuem alguma especialidade. Observou-se que o conhecimento prévio é fundamental para a compreensão do vocabulário, bem como das estruturas oracionais. Porém, alguns folhetos poderiam trazer informações mais detalhadas sobre as práticas e o vocabulário empregado, pois há agricultores familiares que desconhecem certas técnicas e, possivelmente, teriam dificuldade em compreender os folhetos caso alguma informação relevante não esteja explícita.

Palavras-chave: Acessibilidade textual; Complexidade textual; Divulgação científica; Agricultor familiar.

1 INTRODUÇÃO

O processo de leitura se realiza, conforme Leffa (1996), em dois sentidos: do texto para o leitor e do leitor para o texto. Para que esse processo aconteça, ainda segundo o autor, o texto precisa ser compreendido inteiramente pelo leitor, e a compreensão depende do conhecimento prévio do leitor, que extrai significados do texto.

Assim, pode-se observar o envolvimento do texto e do leitor e da realização de um processo durante a leitura. É o processamento da leitura/fala no cérebro do indivíduo que constitui o principal foco dos estudos em Psicolinguística ou, ainda, da Neurolinguística – com maior ênfase no funcionamento do cérebro. As diferentes abordagens desses campos de estudo oferecem os mais variados modelos e teorias para o entendimento de como nosso cérebro executa não só as funções vinculadas à leitura (AHLSEN, 2006), mas também os distúrbios de linguagem originados de lesões cerebrais que podem afetar o funcionamento do cérebro. Essas pesquisas, apesar de seu reconhecimento já no século XIX, tiveram grande influência de Noam

1 Doutoranda em Linguística da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, giselle.fetter@acad.pucrs.br.

Chomsky, que, nos anos de 1960, “impulsionou a linguística e o desenvolvimento da psicolinguística como um campo definido” (AHLSEN, 2006, p. 3, tradução nossa).

Um dos focos de estudo – em especial da Psicolinguística – que tem gerado diversas pesquisas é a acessibilidade textual: estudos sobre modos de apresentação de textos escritos e de conteúdos informativos de acordo com as competências de seus leitores-alvo. Vários conceitos são utilizados para referir-se ao que mais recentemente é denominado de acessibilidade textual. Entre eles estão legibilidade, inteligibilidade, simplificação textual e complexidade textual.

A Acessibilidade Textual não é um tema de pesquisa moderno. Estudos voltados ao tema datam do início do século passado, da década de 1920, antes mesmo do advento do computador. Como explicam Finatto, Evers e Stefani (2016, p. 143), a trajetória dessas pesquisas conduziu-se, em diversos momentos, por razões ideológicas, políticas e econômicas, em busca de “acesso à escolarização, à cultura letrada, ao incremento da produção em escala industrial e ao incentivo ao consumo para faixas maiores de população”.

Motivados por essa trajetória, como mencionam Finatto, Evers e Stefani (2016), bem como pela escassez de estudos em acessibilidade textual para agricultores familiares, decidimos analisar folhetos produzidos por instituições em agropecuária para esse público com vistas à elaboração de diretrizes que colaborassem para a produção desse gênero. Em pesquisa de mestrado, realizamos uma análise com base na Linguística Sistêmico-Funcional e verificamos que as estruturas temáticas – parte inicial da oração – dos folhetos são parcialmente acessíveis textualmente para os agricultores familiares², pois apresentam tanto estruturas temáticas consideradas complexas quanto não complexas sintática e semanticamente para leitores de escolaridade limitada³.

Devido à relação empregatícia com uma empresa de extensão rural no estado do Rio Grande do Sul por oito anos, observou-se que os extensionistas rurais⁴, responsáveis pela elaboração dos folhetos mencionados, expressavam preocupação em fornecer materiais mais atrativos e inteligíveis. Para dar continuidade à elaboração de diretrizes que possam colaborar para a produção de folhetos para agricultores familiares, foi necessário investigar outros fatores que podem influenciar na complexidade de textos para leitores de escolaridade limitada, principalmente considerando que se configuram como gênero de divulgação

2 Índices sobre a Educação brasileira, coletados para a pesquisa (FETTER, 2017), indicam que, na zona rural, a população tende a estudar, em média, até o quinto ano do Ensino Fundamental (Básico).

3 Denominação utilizada para pessoas que completaram até o quarto ou quinto ano do Ensino Básico.

4 Nome dado ao profissional que trabalha em empresas de Extensão Rural.

científica – textos que apresentam descobertas científicas em linguagem acessível. Para tal, apresentamos aqui o resultado de uma análise de fatores que podem tornar um texto mais complexo. Como *corpus* deste trabalho, foram utilizados 30 folhetos da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS).

Há diversas pesquisas voltadas para o estudo de fatores de complexidade, como tipos de orações, vocabulário, entre outros. Contudo, essas pesquisas se concentram, principalmente, no estudo de textos adequados a leitores de escolaridade limitada na sua generalidade, ou seja, não consideram leitores que são profissionais em algum ramo e que possuem alguma especialidade como é o caso dos agricultores familiares. Dessa forma, ao avaliar os fatores de complexidade, temos em mente esse leitor, que possui escolaridade limitada, mas que tem conhecimento especializado. Devido à extensão deste trabalho, não é possível apresentar a análise realizada em sua totalidade, porém, apresentaremos alguns fatores observados nos folhetos.

Sendo assim, o presente artigo se divide em quatro seções. A primeira seção corresponde a esta introdução ao trabalho. Na segunda seção, a seguir, discorreremos sobre alguns fundamentos teóricos e pesquisas que exploraram a inteligibilidade de textos. A terceira seção aborda os fatores de complexidade textual e subdivide-se em outras três seções que correspondem a: conhecimento prévio do leitor, vocabulário e estruturas oracionais. Cabe salientar que as inferências serão tratadas ao longo dessas seções, pois elas são mencionadas pelos autores como uma informação que pode estar relacionada a diferentes fatores (BAILIN; GRAFSTEIN, 2016; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005; ABARCA; RICO, 2001). Na quarta e última, apresentaremos algumas considerações gerais a respeito desta análise.

2 ESTUDOS EM COMPLEXIDADE TEXTUAL

A complexidade de um texto se refere ao seu nível de dificuldade, que pode ser medido pelo tipo de vocabulário ou pelo tamanho das sentenças nele presentes (FINATTO *et al.*, 2015). Ao longo do século XX, alguns pesquisadores se destacaram pela criação de fórmulas para medir a inteligibilidade de textos, bem como estratégias para avaliar sua complexidade, como Rudolph Flesch, Wilson L. Taylor, Walter Kintsch, entre outros.

Dos diversos pesquisadores dedicados a fórmulas para inteligibilidade, Rudolph Flesch destaca-se, até os dias atuais, devido à relevância de seu estudo datado de 1943. Sua fórmula, intitulada *Reading Ease*, é utilizada para calcular o quão difícil é um texto a partir do número de palavras por sentença e do número de sílabas das palavras. O resultado final do cálculo demonstra pontuações

– estipuladas por Flesch – que variam de 0 a 100 e correspondem a níveis de escolaridade, sendo que de 0 a 50 determinam os níveis de graduação e pós-graduação e de 50 a 100 equivalem a níveis fundamental e médio. Cabe salientar que esses níveis escolares e suas pontuações foram estabelecidas com base no ensino estadunidense.

Até a década de 1950, havia uma tendência em analisar a complexidade de um texto pela dificuldade de vocabulário de uma língua e de sua gramática. Wilson L. Taylor propôs o chamado Procedimento Cloze. O instrumento consiste na exclusão aleatória ou padronizada de palavras de um texto para observar a capacidade do leitor em preencher as palavras ausentes com base em seu conhecimento prévio.

Em 1977, Walter Kintsch desenvolveu um estudo que buscava analisar a inteligibilidade de um texto por meio do número de proposições. Sua pesquisa contribuiu para compreender o quanto a coerência colabora para a inteligibilidade do texto e que a falta dela afeta muito mais um leitor de baixa escolaridade do que de alta.

Para Graesser *et al* (2004), as fórmulas contemplam apenas o comprimento de palavras e frases, e costumam ignorar vários elementos da linguagem e do discurso que influenciam a compreensão. Igualmente, Bailin e Grafstein (2016) explicam que as fórmulas se baseiam principalmente na dificuldade do vocabulário e em sua complexidade sintática. Porém, avaliar um texto a partir desses dois fatores não é suficiente para prever sua inteligibilidade. Além disso, os autores afirmam que o uso de fórmulas é problemático, pois nenhuma das medidas serve como procedimento para a escrita ou edição de textos mais inteligíveis.

Já no Brasil, podemos destacar as pesquisas da área das Ciências da Computação, em especial, das pesquisadoras Sandra Aluísio e Carolina Scarton, que adaptaram a ferramenta *Coh-Metrix* – criada por pesquisadores da Universidade de Memphis, nos Estados Unidos – para a língua portuguesa. A ferramenta, denominada *Coh-Metrix Port*, utiliza várias métricas para análise de textos, incluindo o Índice Flesch, mencionado anteriormente (SCARTON; ALUÍSIO, 2010).

Apesar das diversas críticas acerca das fórmulas, elas podem ser utilizadas como uma maneira complementar de identificar a complexidade de textos juntamente a outros fatores; alguns serão discutidos na seção seguinte. Avaliar a complexidade de um texto não é uma tarefa simples, especialmente se considerarmos que há outros aspectos a serem considerados que não estão relacionados apenas ao texto, mas também ao leitor.

3 FATORES DE COMPLEXIDADE

A inteligibilidade de um texto, na opinião de Ramos (2006), depende da capacidade de compreensão e da interação entre o texto e o leitor. O resultado dessa compreensão decorre da representação mental que o leitor tem em relação ao texto à medida que avança em sua leitura. Enquanto um leitor proficiente cria uma representação mental apoiado nas ideias do escritor, o leitor com déficit em leitura não consegue avançar com tanta facilidade e conseqüentemente não compreende todas as ideias.

Do ponto de vista cognitivo, a compreensão é uma representação mental da mensagem do texto. Essa representação, segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2005), acontece em vários níveis da linguagem como no nível da palavra (processo lexical), no nível da frase (processo sintático) e no nível do texto. Para os autores, a identificação das palavras e os mecanismos de linguagem que transformam as palavras em mensagens são os dois principais processos para compreensão de um texto, pois eles contextualizam o significado das palavras e possibilitam que o leitor faça inferências através das frases e parágrafos para construir a mensagem do texto.

Há certa diversidade nas teorias e pesquisas que abordam a complexidade textual. Conforme Santos (2004), há aspectos que influenciam na compreensão que são fatores do próprio texto, como o uso de palavras não adequadas ao nível escolar do leitor, tamanho de frases e complexidade na estrutura gramatical. Há outros aspectos que partem da capacidade dos leitores, como conhecimento de vocabulário, assimilação das informações contidas no texto e, inclusive, a leitura oral deficiente.

Como mencionamos, são diversos os fatores a serem considerados para os estudos em Acessibilidade Textual. Por essa razão, na seção seguinte, discutiremos sobre três desses fatores – conhecimento prévio, vocabulário e estruturas oracionais.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS FOLHETOS

Nesta seção, apresentamos os resultados dos fatores de complexidade encontrados nos folhetos para agricultores familiares. Ao longo desta seção, exploraremos os fatores *conhecimento prévio*, *vocabulário* e *estruturas oracionais* juntamente à análise realizada dos folhetos para agricultores familiares.

4.1 Conhecimento prévio

A acessibilidade textual, para ser efetiva, deve levar em conta a carga de conhecimento trazida pelo leitor. A leitura demanda do leitor “múltiplas atividades

cognitivas, o acionamento de inúmeros conhecimentos prévios (tanto linguísticos quanto extralinguísticos), o emprego de estratégias tão diversas quanto nossa individualidade, tudo isso em frações de segundo” (FINATTO *et al*, 2015, p. 20). Dessa forma, como apontam as autoras, vemos que a leitura e a compreensão de um texto constituem uma rede de conhecimentos, que envolve tanto o saber linguístico quanto o conhecimento de mundo.

O conhecimento prévio do leitor, para Abarca e Rico (2001), é um fator determinante para a compreensão, pois quanto maior for seu conhecimento, mais facilidade ele terá para a boa compreensão. Contudo, se o texto possuir muitas informações implícitas, o leitor poderá deixar de fazer certas inferências e terá dificuldades em compreender o texto.

Ulijn e Strother (1990) explicam que leitores com conhecimento prévio sobre determinado assunto possuem mais facilidade de processar textos de temas equivalentes. Os autores realizaram uma pesquisa com 96 pessoas, sendo quatro grupos de 24 pessoas cada, entre falantes nativos e não nativos (língua holandesa) de língua inglesa com experiência em ciências da computação e em ciências humanas. O objetivo era verificar o quanto a simplificação sintática (alteração de nominalizações, orações na passiva e no particípio) e o conhecimento prévio poderiam influenciar na compreensão de textos em ciências e tecnologia. Os autores perceberam que a simplificação sintática, no caso de falantes proficientes, teve uma pequena contribuição na compreensão dos textos propostos. Contudo, o conhecimento prévio, tanto em falantes nativos quanto não nativos, foi significativa para o entendimento dos textos.

Leitores que possuem pouco conhecimento prévio tendem a ter dificuldades com a leitura de textos mais complexos (BAILIN; GRAFSTEIN, 2016). Por outro lado, textos que explicitem melhor as ideias serão mais fáceis de entender por leitores com conhecimento prévio limitado. Conforme os autores, o conhecimento prévio tem papel fundamental na compreensão de textos, pois os torna coerentes.

Conforme Abarca e Rico (2001), em seu trabalho sobre inferências, há uma certa tendência em dizer que, quando um texto é difícil, o problema está no leitor que não tem conhecimento prévio sobre o tema ou que não se apropria de estratégias para leitura. Quando o problema não está no leitor, então está no texto, que não foi bem estruturado pelo escritor. Os autores defendem que as dificuldades de compreensão não devem ser buscadas nem no leitor nem no texto, mas em ambos. Os autores entendem que as inferências estimulam o conhecimento prévio do leitor que se agrega às novas ideias do texto e vice-versa, provocando a interação entre eles.

Conforme Ramos (2006), as inferências são de extrema importância para a compreensão de um texto, pois, sem elas, o leitor não consegue fazer uma representação mental do texto. Textos acadêmicos, explica a autora, tendem a ser complexos em razão de terem sido produzidos por algum professor experiente nesse gênero, e demandam conhecimentos prévios do leitor ou a realização de diversas inferências. Se esse leitor não é experiente, acaba encontrando diversas dificuldades ao longo da leitura.

O conhecimento prévio é um aspecto muito importante no que tange aos folhetos para agricultores familiares, visto que, embora estes não tenham um conhecimento formal, obtido através de formação acadêmica, têm-no por conhecimento de prática de trabalho e por experiências passadas de geração a geração. Apesar de os agricultores familiares serem, geralmente, leitores de escolaridade limitada, eles possuem um conhecimento amplo sobre as técnicas agropecuárias necessárias para seu trabalho, e essa é uma questão que precisa ser levada em consideração ao tratar de textos para leitores com alguma especialização. Para exemplificar, apresentamos dois trechos retirados de um folheto da EMATER/RS (2014b) sobre saneamento básico: “[...] entre as práticas realizadas destacam-se a proteção das fontes naturais e a limpeza e desinfecção de reservatórios comunitários e de escolas rurais” e “essas ações, quando realizadas em mutirão, favorecem o desenvolvimento de hábitos sanitários e cria a responsabilidade coletiva com a saúde”. Na primeira frase, são citados tipos de práticas que são retomados pelo equivalente “essas ações” na segunda frase. O que permite compreender que há uma relação de sinonímia entre esses elementos é o contexto, porém, somente em conjunto com o conhecimento prévio, o leitor poderá compreender essa equivalência (BAILIN; GRAFSTEIN, 2016). Assim, se os agricultores familiares conhecem essas práticas citadas no folheto, também sabem que elas beneficiam a saúde e, portanto, “essas ações” se relacionam com “práticas”. O conhecimento prévio permite que o leitor faça conexões de palavras ou expressões (conhecimento linguístico) a seus respectivos equivalentes em um texto a partir do contexto.

Já no trecho, que segue, retirado de um folheto da EMATER/RS (2011) sobre gado leiteiro, há uma informação que está implícita: “A energia e a proteína oriunda dos pastos tem o menor custo quando comparado ao custo de outros alimentos”. O folheto explica que o pasto é um alimento que tem menor custo para o agricultor familiar, referindo-se “a outros alimentos”. Esses alimentos não são mencionados ao longo do texto. Diferentemente do folheto anterior, este exige do leitor conhecimento prévio que não pode ser resgatado com a leitura do texto. Um agricultor familiar com conhecimento sobre gado leiteiro, provavelmente, não teria interesse em um folheto sobre o assunto, além de saber a quais alimentos o folheto

se refere e seu preço aproximado. Porém, um agricultor familiar que deseja iniciar a criação desses bovinos precisaria que as informações fossem melhor detalhadas, especialmente, se considerarmos que os folhetos da EMATER/RS são distribuídos tanto com a intenção de propagar inovações tecnológicas na área da agropecuária quanto incentivar os agricultores a aderirem a certas práticas que promovam o aumento de sua renda.

Quando uma pessoa não possui conhecimento prévio sobre determinado assunto, não consegue ter uma representação mental de todo o texto (HIRSCH JUNIOR, 2003). Logo, para compreendê-lo, o leitor terá que fazer inferências a partir de seu conhecimento prévio. Por outro lado, cabe também ao escritor fazer suposições a respeito dos conhecimentos já adquiridos pelo leitor para, assim, permitir que este faça as devidas conexões para avançar a leitura (BAILIN; GRAFSTEIN, 2016). Dessa forma, entendemos que os extensionistas rurais precisam ter em mente os conhecimentos prévios dos agricultores familiares aos quais os folhetos são destinados e adequar as informações trazidas no texto de acordo com seu perfil. Essas suposições as quais Bailin e Grafstein (2016) fazem referência são possíveis para os extensionistas rurais, visto que a EMATER/RS possui base de dados sobre o número de agricultores para os quais ela presta serviço e com qual tipo de produção agropecuária eles estão envolvidos.

4.2 Vocabulário

De acordo com Perfetti, Landi e Oakhill (2005), algumas teorias negligenciam a importância do vocabulário de um texto como um fator para sua compreensão. Essas teorias têm voltado sua atenção para outros aspectos como as inferências ou a memória de trabalho. Contudo, para os autores, a relação do significado das palavras com a compreensão é recíproca, visto que, para compreender um texto, o leitor precisa conhecer o significado das palavras, ao mesmo tempo que o aprendizado de vocabulário advém da capacidade de compreensão. Quando o leitor desconhece o significado das palavras, ele faz inferências com base no texto, e esse processo está associado à memória de trabalho, que trata da memorização e da recuperação de informações de textos anteriores.

Muitas pesquisas sobre fórmulas, como mencionamos, dedicavam-se à determinação de critérios que avaliassem o vocabulário. O destaque dado a esse aspecto, como justifica Ramos (2006, p. 232), deve-se ao fato de o leitor não poder usufruir do conteúdo global do texto, visto que sua compreensão ficaria limitada pelo “alto grau de complexidade”.

Em Fetter (2019), há uma pesquisa sobre a apresentação de conceitualização de terminologia nos folhetos para agricultores familiares. Realizamos o estudo com base na Terminologia de perspectiva textual (CIAPUSCIO, 1998), que observa

a terminologia conforme a situação comunicativa (função) dos textos e, assim, permite formular estratégias que colaborem para a análise de termos em textos de divulgação científica. Dos 532 termos encontrados nos folhetos, apenas 76 apresentavam conceito. Por se configurarem como gênero de divulgação científica, verificamos que a conceitualização da terminologia não estava adequada para o gênero, pois os escritores recorriam demasiadamente à linguagem científica e não à linguagem comum (não especializada), como seria esperado para um folheto de divulgação científica. Entendemos que, por serem textos para agricultores familiares – público-alvo com conhecimento do campo das Ciências Agrárias –, não é necessário conceitualizar certos termos presentes nesses textos. Contudo, os folhetos são disponibilizados a todos os agricultores familiares, tenham eles conhecimento prévio ou não. Por essa razão, os escritores, ao fazerem escolhas a respeito da conceitualização de certos termos, precisam ter em vista esse suposto agricultor que não conhece as práticas agropecuárias tratadas nos folhetos.

Bailin e Grafstein (2016) afirmam que mesmo leitores não especialistas são capazes de inferir significado de termos técnico-científicos dos textos, ainda que estes possam parecer complexos à primeira vista. Contudo, termos especializados ou técnicos são indicadores de complexidade, especialmente quando há palavras que aparentemente são da língua geral, tornando-se um empecilho para o andamento da leitura. Como veremos na próxima seção, ao tratar das estruturas oracionais, realizamos uma análise dos folhetos, a partir do Índice Flesch, que os classificou como textos para leitores de nível de escolaridade de graduação e pós-graduação. Esse resultado pode estar relacionado ao uso demasiado de terminologia, corroborado pelo emprego de linguagem científica na apresentação de conceitos. Assim, ao invés de termos textos classificados em níveis mais baixos de escolarização condizentes com o nível dos leitores e, conseqüentemente, com os gêneros de divulgação científica, os folhetos estariam mais apropriados aos próprios extensionistas rurais, que possuem nível superior.

A terminologia é utilizada em diversas áreas de estudo e de interesse, que possuem seus próprios termos, até mesmo grupos de diferentes idades e gerações, e comunidades de variadas regiões do mundo fazem uso de vocabulário específico. Não há como desvincular o estudo em inteligibilidade do estudo em terminologia ou simplificar um texto retirando todos os termos, visto que uma grande proporção de materiais de leitura seria excluída de análises por não conter apenas vocabulário da língua geral (BAILIN; GRAFSTEIN, 2016). Na verdade, os autores acrescentam que não existem textos somente com palavras genéricas ou com palavras conhecidas por todos os leitores; qualquer texto possui algum tipo de terminologia.

No caso dos folhetos, ao trazermos a constatação à respeito de estarem mais adequados a níveis mais altos de escolaridade, precisamos ter em mente que, da

mesma forma como colocam Bailin e Grafstein (2016), não é possível retirar todos os termos das Ciências Agrárias, visto que a linguagem utilizada para o trabalho dos agricultores familiares está impregnada de terminologia dessa área. Porém, por se tratarem de textos de divulgação científica voltados para leitores de escolaridade limitada, certa ponderação no uso da terminologia se faz necessária. A escolha por incluir ou desconsiderar parte da terminologia a ser empregada, bem como por quais termos conceitualizar, não deve ser aleatória. Como vimos, na seção anterior, o escritor precisa fazer suposições acerca do leitor, e essas suposições contribuirão na realização das escolhas de escrita. Conforme explica Coulthard (2004), a escolha de palavras é uma competência do escritor, cabe a ele sinalizar ao leitor sobre usos que não são comuns, através do estilo itálico, aspas ou notas de rodapé.

A capacidade de compreensão de um texto está relacionada ao texto e seu contexto, mas também ao conhecimento prévio. Segundo Bailin e Grafstein (2016), o conhecimento prévio não está diretamente relacionado ao grau de instrução do leitor. Eles ilustram isso ao mencionar que um professor da área de Humanas, por exemplo, apesar de sua formação acadêmica, provavelmente terá um conhecimento bastante limitado sobre anatomia humana e, conseqüentemente, poderá encontrar dificuldades em explicar o que é Diabetes. Contudo, ele será capaz de explicar e entender textos extremamente complexos dentro de sua área de especialidade, pois o conhecimento prévio tem, para os autores, um grande peso nos estudos em complexidade do vocabulário. Da mesma forma, há agricultores familiares que possuem conhecimento prévio sobre certas práticas agropecuárias enquanto outros, ao lerem um folheto, não entenderão parte do vocabulário específico daquela atividade. Assim, um folheto como o citado na seção anterior sobre criação de gado leiteiro pode não ser relevante para um agricultor familiar que já realiza essa prática. Porém, esse folheto não estaria tampouco adequado a um agricultor familiar que não possui esse conhecimento prévio, já que o escritor do folheto optou por suprimir informações que, possivelmente, seriam relevantes para a realização da técnica em questão.

Para medir a complexidade textual, conforme apontam Bailin e Grafstein (2016), não basta olhar para palavras descontextualizadas, pois a complexidade de um texto não está somente nas palavras, mas em como elas estão descritas pelo texto e em o que é necessário supor para entendê-las. Sendo assim, na seção a seguir, partimos para as estruturas oracionais.

4.3 Estruturas oracionais

A maioria das fórmulas, como demonstramos, consideram o comprimento de palavras e sentenças. No caso das estruturas oracionais, as primeiras fórmulas criadas se fundamentavam na premissa de que quanto menor o número de palavras,

mais fácil seria sua compreensão. Ayra, Hiebert e Pearson (2001) contrapõem ao afirmar que uma sentença mais longa, na verdade, propiciaria o desenvolvimento de ideias no texto e, assim, diminuiria a complexidade de informações. Segundo os autores, considerar que uma sentença mais longa dificulta a inteligibilidade pressupõe que compreender um texto com períodos compostos é mais difícil do que estabelecer relações lógicas entre vários períodos simples. Os autores explicam que conectivos (conjunções, advérbios e orações relativas) servem como marcadores para guiar o leitor, e eliminar esses conectivos exigiria do leitor um maior número de inferências.

Da mesma forma, para Bailin e Grafstein (2016), o número de palavras nas frases não é sinônimo de complexidade, mas sim a sua estrutura. Em um estudo feito pelos autores, eles compararam frases e perceberam que as mais curtas eram mais complexas do que as estruturadas com orações subordinadas. Eles também observaram que frases mais longas eram, na verdade, mais fáceis de compreender devido ao uso de conjunções coordenadas, que colaboram para o desenvolvimento da leitura. Porém, eles destacam que isso não se aplica a todas as frases, já que o conhecimento prévio do leitor pode favorecer tanto a compreensão de orações subordinadas quanto coordenadas. Para leitores de escolaridade limitada, as conjunções podem ser usadas pelo escritor para favorecer a inteligibilidade da mensagem, pois elas ajudam a expressar uma relação de sequência lógica (BAILIN; GRAFSTEIN, 2016) e explicitar as relações entre as orações.

Não há consenso entre os pesquisadores quanto ao emprego de orações subordinadas. Alguns manuais com diretrizes para escritores sugerem que estes optem por orações em voz ativa, evitem o uso de voz passiva, de nominalizações (a transformação de verbos em substantivos) e orações subordinadas, para citar alguns exemplos. Segundo Ulijn e Strother (1990), essas orações tendem a aumentar a complexidade dos textos.

Ayra, Hiebert e Pearson (2001) explicam que há estruturas que devem ser modificadas para facilitar a compreensão de leitores de escolaridade limitada, mas que o conhecimento prévio deve ser considerado para tais alterações. Bailin e Grafstein (2016) concordam que os leitores de escolaridade limitada precisam de textos com estruturas sintáticas mais simples. Analisar essas estruturas colabora não somente com a compreensão das próprias orações, mas também influencia no contexto, pois sua complexidade pode afetar o entendimento de todo o restante do texto.

Em uma análise preliminar, que serviu de justificativa para nossa pesquisa (FETTER, 2017), utilizamos a ferramenta Coh-Metrix Port (SCARTON; ALUÍSIO, 2010), mais especificamente o Índice Flesch, para identificar o quão complexos

eram os folhetos da EMATER/RS. Dos 30 folhetos analisados, 17 receberam como resultado a pontuação 29, que corresponderia ao nível de escolaridade da pós-graduação, e 13 foram classificados no nível de ensino médio, com pontuação 62.

Como mencionamos anteriormente ao tratarmos do vocabulário especializado utilizado nos folhetos, entendemos que esse resultado do Índice Flesch pode estar relacionado ao número de sílabas das palavras empregadas, que caracteriza a linguagem científica da área das Ciências Agrárias, como é o caso dos folhetos. Entretanto, os folhetos também apresentam sentenças consideradas longas. Conforme Dubay (2004), a média de palavras por sentença em um texto não deveria passar de 20. No caso dos folhetos, a média calculada foi de 17,5 palavras por sentença, resultado que estaria dentro da média sugerida. Porém, o autor demonstra que essa média foi alterada com o passar dos tempos, resultado de pesquisas na área. Dessa forma, não seria possível saber se o número de palavras por sentença dos folhetos seria um fator para sua complexidade.

Entretanto, podemos observar que, apesar de a média estar abaixo de 20 palavras, encontramos várias sentenças que ultrapassam esse valor, como por exemplo: “Os Sistemas Agroflorestais integram, em uma mesma área, ao longo do tempo, plantações florestais associadas com plantas cultivadas e/ou animais, buscando a otimização do uso dos recursos naturais como a água, o solo, a vegetação, a fauna e a energia solar, com base nos princípios da agroecologia.” (EMATER/RS, 2014a). Essa sentença possui 47 palavras. Sem a realização de algum tipo de teste com os leitores dos folhetos, não é possível determinar se essas sentenças são realmente complexas. Podemos observar que ambas sentenças empregam orações reduzidas de gerúndio, que podem ser mais complexas “[...] uma vez que a relação semântica entre a oração principal e a reduzida de gerúndio não é explicitada pelo conectivo, ela precisa ser inferida” (RODRIGUES, FREITAS E QUENTAL, 2013). Contudo, ao considerar outros trabalhos que indicam o uso da ordem sujeito-verbo-objeto como mais acessível à leitura (GASPERIN *et al*, 2009; CANDIDO JR *et al*, 2009; CARROLL *et al*, 1999), observamos que a primeira sentença apresenta adjuntos adverbiais intercalados entre sujeito e verbo, que poderia dificultar a continuidade do raciocínio no momento da leitura. Além disso, a sentença traz informações variadas a respeito dos sistemas agroflorestais, pois menciona que eles “integram [...] plantações florestais” que, por sua vez, estão “associadas com plantas cultivadas e/ou animais”, buscam a “otimização do uso dos recursos naturais [...]”, bem como cita vários tipos de recursos.

Já a sentença, a seguir, possui 49 palavras: “Porém, pode-se aproveitar o potencial de agroindustrialização, com a elaboração de produtos derivados, agregando valor ao alimento e gerando renda ao produtor, como fabricação de vinho, sucos e geleias, bem como aproveitar a época de disponibilidade no

preparo culinário em refrescos, sorvetes, mousses, passas e doces, enriquecendo a alimentação.” (EMATER/RS, 2014c). Nessa sentença, também temos o uso de diferentes informações a respeito da agroindustrialização. A sentença menciona como “aproveitar o potencial da agroindustrialização”, que produtos “derivados” podem ser elaborados e que estes agregam valor e renda, além de ser possível aproveitar sua fabricação conforme o período de cultivo ao longo do ano.

Nos folhetos, também encontramos outros tipos de orações que podem ser consideradas mais complexas como apontamos neste trabalho: voz passiva (CUNHA, 2000) e orações subordinadas (ULIJN; STROTHER, 1990). Entretanto, identificamos alto índice de orações na ordem sujeito-verbo-objeto, que se caracterizaria como uma estrutura mais simples, por ajudar o leitor na compreensão da frase (BAILIN; GRAFSTEIN, 2016). Como demonstramos com as referências já citadas, há divergência a respeito da complexidade das orações subordinadas e do uso de conjunções. Assim, para sabermos qual o impacto dos tipos de orações durante a leitura, teríamos que partir para uma análise com os leitores dos folhetos.

5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DOS FATORES DE COMPLEXIDADE

No presente trabalho, apresentamos alguns fatores de complexidade textual. Verificamos, a partir dos folhetos, que certos fatores influenciam na compreensão da leitura e devem ser considerados para a escrita de textos, especialmente os dedicados a leitores de escolaridade limitada.

Como mencionamos, o objetivo deste trabalho era tratar de três fatores de complexidade – conhecimento prévio, vocabulário e estruturas oracionais – para leitores de escolaridade limitada com alguma especialidade. Dos fatores aqui apontados, percebemos que o conhecimento prévio é determinante para resolver problemas de compreensão dos demais fatores (vocabulário e estruturas oracionais). Porém, salientamos também que é papel do escritor fazer escolhas acerca do texto que sejam adequadas para o leitor-alvo. Ao ter em mente um leitor em potencial, podemos recorrer a estratégias de escrita que tornem o texto mais acessível, especialmente no caso dos gêneros de divulgação científica.

Por fim, esperamos que este trabalho possa colaborar para as pesquisas voltadas para acessibilidade textual de textos direcionados tanto a leitores com escolaridade limitada de modo geral quanto para aqueles com alguma especialidade.

REFERÊNCIAS

ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Porque os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. (org.) **Compreensão de Leitura: A língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AHLSÉN, E. **Introduction to Neurolinguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

ARYA, D. J.; HIEBERT, E. H. P.; PEARSON, D. The effects of syntactic and lexical complexity on the comprehension of elementary science texts.

International Electronic Journal of Elementary Education, Noruega, v. 4, n.

1, p. 107-125, nov. 2011. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/c2e5b70079f821f3b1cbf79c1ee473bb/1?pqorigsite=gscholar&cbl=656305>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BAILIN, A.; GRAFSTEIN, A. **Readability: Text and Context**. London: Palgrave Macmillan, 2016.

CANDIDO JR., A.; MAZIERO, E.; GASPERIN, C.; PARDO, T.; SPECIA, L.; ALUISIO, S. Supporting the Adaptation of Texts for Poor Literacy Readers: a Text Simplification Editor for Brazilian Portuguese. *In: Proceedings of the NAACL HLT Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, 9., Boulder. **Anais [...]**. Stroudsburg: Association of Computational Linguistics, 2009. p. 34–42.

CARROLL, J.; MINNEN, G.; PEARCE, D.; CANNING, Y.; DEVLIN, S.; TAIT, J. Simplifying text for language-impaired readers. *In: Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, 9., Bergen. **Anais [...]**. Stroudsburg: Association of Computational Linguistics, 1999. p. 269–270.

CIAPUSCIO, G. E. La Terminología desde el Punto de Vista Textual: selección, tratamiento y variación. **Organon**. Porto Alegre, v. 2, n. 26, p. 43-65, 1998.

COULTHARD, M. On analysing and evaluating written text. *In: COULTHARD, M. (ed.). **Advances in written text analysis***. Oxfordshire: Taylor & Francis e-Library, 2004.

DUBAY, W. **The principles of readability**. Costa Mesa: Impact Information, 2004.

EMATER/RS. **Transformando pastagens em leite**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2011.

EMATER/RS. **Sistemas agroflorestais**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2014a.

EMATER/RS. **Saneamento básico**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2014b.

EMATER/RS. **Uva**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2014c.

FETTER, G. L. Terminologia nos folhetos para agricultores familiares: um estudo à luz da terminologia de perspectiva textual. *In: Cardoso, R. M.; Gabriel, R.; Guimarães, R. E.; Lebler, C. D.; Soster, D. de A. (org.). **Tendências contemporâneas na pesquisa em linguística: Rede Sul Letras***. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 105-122.

FETTER, G. L. **Divulgação tecnológica para agricultores familiares: análise de terminologias sob a ótica da linguística sistêmico-funcional**. 2017. 535f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/177686>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FINATTO, M. J. B.; EVERS, A.; STEFANI, M. Letramento científico e simplificação textual: o papel do tradutor no acesso ao conhecimento científico. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p.

135-158, 2016. Disponível em: periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25328/14665. Acesso em: 26 dez. 2016.

FINATTO, M. J. B. et al. **Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s)**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/edital19/teorias-leitura/Leitura%20-%20um%20guia%20sobre%20teoria\(s\)%20e%20pr%C3%A1tica\(s\).pdf](http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/edital19/teorias-leitura/Leitura%20-%20um%20guia%20sobre%20teoria(s)%20e%20pr%C3%A1tica(s).pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

GASPERIN, C.; MAZIERO, E.G.; SPECIA, L.; PARDO, T. A. S.; ALUÍSIO, S. M. Natural language processing for social inclusion: a text simplification architecture for different literacy levels. *In: Seminário Integrado em Software e Hardware*, 36., 2009, Bento Gonçalves. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade de Computação, 2009. p. 1-15.

GRAESSER, A. C., MCNAMARA, D.S., LOUWERSE, M., & CAI, Z. Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. **Behavior Research Methods, Instruments & Computers**, v. 36, n. 2, p. 193-202, 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03195564>. Acesso em: 19 mar. 2017.

HIRSCH JUNIOR, E. D. Reading comprehension requires knowledge—Of words and the world. **American Educator**, v. 27, n. 1, p. 10-13, 2003. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0d6b/91dea1da6694399ad0d6fdaaddc387ff545b.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. *In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (ed.). The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 2005.

RAMOS, W. M. A compreensão leitora e a ação docente na produção do texto para o ensino a distância. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 215-242, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/180/147>. Acesso em: 15 abr. 2017.

RODRIGUES, E.; FREITAS, C.; QUENTAL, V. Análise de inteligibilidade textual por meio de ferramentas de processamento automático do português: avaliação da Coleção Literatura para Todos. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 91-99, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12048/8886>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, A. A. A. dos. O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 217-226, 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3257/2617>. Acesso em: 19 mar. 2017.

SCARTON, C. E.; ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: Adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. **Linguamática**, v. 2, n. 1, p. 45-61, 2010. Disponível em: <https://www.linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/44/59>. Acesso em: 19 mar. 2017.

ULIJN, J. M.; STROTHER, J. B. The Effect of Syntactic Simplification on Reading EST Texts as L1 and L2, **Journal of Research in Reading**, v. 13, n. 1, p. 38 – 54, 1990. Disponível em: www.researchgate.net/publication/271193268_The_effect_of_syntactic_simplification_on_reading_EST_texts_as_L1_and_L2>. Acesso em: 17 jan. 2017.

INTERMIDIALIDADE - REFLEXÕES SOBRE TRÊS PRODUTOS DE MÍDIA

Roseane G. da Silva¹
Ana Cláudia Munari Domingos²

Resumo: Este artigo visa a analisar três produtos de mídia sob a ótica da intermedialidade, apontando suas interações e os possíveis indícios de plágio que ainda hoje as envolvem. Para tanto, utilizamos como aporte teórico as fundamentações de Claus Clüver sobre os estudos intermediais (2008), bem como as categorias de transtextualidade de Gerard Genette (2006). Assim, buscamos rastrear os elementos comuns nessas três obras – o romance *A sucessora*, da brasileira Carolina Nabuco, a narrativa *noir* *Rebecca*, a mulher inesquecível, da escritora inglesa Daphne du Maurier e a adaptação cinematográfica homônima de Alfred Hitchcock, bem como assinalar pontos que as distinguem, numa perspectiva comparatista. Tal trabalho fomenta reflexões sobre as relações socioculturais dos países que são cenário das histórias, além de sublinhar as diversas relações entre mídias.

Palavras-chave: Intermidialidade; Transtextualidade; *A sucessora*; *Rebecca*, a mulher inesquecível; Alfred Hitchcock.

Introdução

O estudo das narrativas literárias evidencia as interações que diferentes textos possuem, seja ao apontar as influências que certas obras exerceram sobre suas sucessoras, seja ao alavancar os processos de escrita literária, aprimorando técnicas e estilos literários inicialmente propostos por outros criadores. Assim, nos deparamos frequentemente com elementos externos que se vinculam a obras anteriores, como declara Roland Barthes, acerca das ideias e associações suscitadas pela leitura literária.

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxos de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? (BARTHES, 2012, p.26)

Esse “ler levantando a cabeça”, gerado pela afluência do repertório do leitor, também ocorre graças a alusões implícitas e explícitas a outros textos, que são inevitáveis quando, nesse repertório, há elementos que são reconhecidos de outras leituras. Esse encontro entre o texto e uma anterioridade abre caminhos para uma perspectiva comparatista de análise, capaz de iluminar os contrastes entre

1 Doutoranda e Bolsista Prosc Capes do PPG em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: roseanesilva@mx2.unisc.br. Artigo elaborado para a disciplina de Leitura: mídia, texto e leitor, ministrada pela professora Ana Cláudia Munari Domingos.

2 Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do PPG em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Orientadora e co-autora na produção deste artigo. E-mail: anacmunari@unisc.br.

obras, e que nos leva a refletir sobre as diversas relações que permeiam as culturas envolvidas na sua concepção, bem como acerca das relações da literatura com outras mídias, como no presente estudo, com o cinema.

Como recorte teórico para essa perspectiva comparatista, consideramos as categorias transtextuais de Gerard Genette (2006) e as contribuições dos estudos em intermedialidade de Claus Clüver (2008). Utilizamos, ainda, textos relacionados à análise cinematográfica e ao gênero *noir*, que se justificam pela escolha dos objetos ora analisados.

Ao propor categorias de análise das relações textuais, Genette (2006) afirma que o objeto da poética não é o texto enquanto singularidade, mas a sua interação com outros textos – quase o mesmo que a literariedade – “o conjunto das categorias gerais ou transcendentais [...] do qual se destaca cada texto singular” (2006, p.7). Mais amplamente, focaliza a transtextualidade – os elementos que se colocam em relação com outros textos. Essas relações, que podem ser manifestas ou implícitas, se dão de diferentes modos. A mais conhecida delas talvez seja a intertextualidade, quando um texto se refere a outro que é reconhecido pelo leitor. Outra delas, importante para esta análise, é aquela que Genette chamou de plágio, também bastante conhecido em seu aspecto negativo, como um “empréstimo não declarado, mas ainda literal” (2006, p. 8), de elementos de um texto original.

Quando da republicação do livro de Carolina Nabuco no ano de 2018, os comentários sobre uma antiga intriga literária envolvendo a obra tomaram novo fôlego. O livro da brasileira fora, supostamente, plagiado pela escritora inglesa Daphne Du Maurier, que publicou, anos após Nabuco, um romance semelhante ao da brasileira. Na ocasião, esperançosa de publicar sua obra em língua inglesa, Nabuco disponibilizou os originais para agentes literários norte-americanos e ingleses, e a escritora inglesa teria obtido acesso à obra da brasileira por meios escusos. Nabuco teve a possibilidade de ingressar judicialmente contra o caso, mas deixou a polêmica de lado e somente tocou no assunto em suas memórias, quando lembrou que representantes da produtora do filme de Hitchcock – que produziu uma adaptação do romance de Du Maurier – a procuraram para que assinasse um documento admitindo haver coincidências entre as duas obras mediante uma compensação financeira.

Nabuco, contudo, não aceitou o acordo e a polêmica perdura até hoje: que tipo de relação une as obras das escritoras? A mera cópia não declarada – o plágio – ou a hipertextualidade? Outra das relações transtextuais definida por Genette, a hipertextualidade se dá quando um texto deriva de outro, anterior a ele, considerado um original, ou seja, uma “escrita de segunda mão”, como assinala Genette.

Para além dessa possibilidade de interação entre o texto de Nabuco, o de Du Maurier e, ainda, o de Hitchcock, é possível refletir sobre as relações que distinguem essas três obras – ou produtos de mídia, nos termos de Cluver (2006) –, deixando entrever relações socioculturais díspares, bem como os elementos da materialidade das mídias – as formas com que seus meios físicos e técnicos são utilizados, orientando as percepções do leitor/espectador em relação às obras. Esses recursos são a palavra escrita, no caso dos romances, e audiovisuais, no caso do cinema, as imagens em movimento e os sons dos acontecimentos, da interpretação dos atores, seguidos do seu discurso verbal, associados às estratégias e técnicas características do cinema. Neste trabalho, nossa atenção focaliza, primeiro, a relação entre os romances, o modo como a construção psicológica das protagonistas em torno do drama – o “fantasma” da primeira esposa do marido – produz diferentes obras apesar da fábula bastante semelhante. Por fim, mostramos como a adaptação de Hitchcock se apropria da obra de Du Maurier, reforçando o suspense a partir das suas conhecidas técnicas narrativas.

As malhas do enredo de *A sucessora* e *Rebecca*, a mulher inesquecível

Em *A sucessora*, temos a síntese entre uma análise intimista da protagonista e uma visão panorâmica das transformações de um país agrário escravocrata em uma nação industrializada, desejosa da aproximação de modelos europeus. Na narrativa ambientada no Rio de Janeiro temos Marina, jovem recém-casada com o industrial Roberto Steen, que chega ao palacete em que residirão após as núpcias do casal. O narrador sublinha as diferentes sensações de Marina diante de sua união: “o aconchego em que viajava, com os olhos distraídos pela agitação exterior e a mão presa na de Roberto. A sensação feliz de se lhe abrirem na vida largos horizontes de ventura” (NABUCO, 2018, p.9).

Enquanto isso, em *Rebecca*, a mulher inesquecível, temos uma atmosfera bastante diversa. No romance de Daphne du Maurier, uma protagonista não nomeada conhece um viúvo rico enquanto trabalha como dama de companhia para uma senhora, numa viagem para Monte Carlo, em Mônaco. Apesar de seu temperamento por vezes grosseiro, a jovem aceita a proposta de casamento de Max de Winter, um homem bem mais velho do que ela, que é descrita como uma adolescente. A pompa da cerimônia de Marina é substituída por um casamento simples, feito às pressas, o que deixa entrever um mistério: por que Max se casa tão depressa?

Durante as núpcias na Europa, o casal convive pacificamente e em meio à felicidade: “Ambos somos amigos da simplicidade e, se nos sentimos entediados algumas vezes... oh, o tédio é um bom antídoto para o medo”. (DU MAURIER,

1938, posição 95, grifo nosso). Assim, enquanto a escritora brasileira evidencia as esperanças de felicidade acalentadas por Marina, a personagem anônima da escritora inglesa confessa ter vivenciado momentos de terror a partir do casamento. Esse aspecto é acentuado desde o início do romance, que principia com o relato da personagem retornando a Maderley através de um pesadelo, no qual atravessa o pátio da mansão, já tomada pela vegetação.

Um túmulo, a casa; nossos sofrimentos e temores sepultos em ruínas. Impossível a ressurreição. Não me viriam pensamentos amargos, quando em minhas horas de insônia evocasse Manderley. Pensaria na mansão como ela o fora. (DU MAURIER, 1938, posição 65)

Manderley, antiga mansão dos Winter, aparece envolta em névoa e oculta sofrimentos e segredos de um passado sombrio. A narração em flashback é bastante utilizada em narrativas do gênero *noir*³, que se tornaram populares durante os anos 1940, nos Estados Unidos, após o auge dos filmes de gângsters. Essas narrativas transpostas para o cinema foram adaptações de histórias de suspense e crimes investigados por detetives. É esse suspense que Hitchcock empresta para sua adaptação, reconstruindo-o a partir de suas técnicas cinematográficas.

Clima mais luminoso e realista domina a narrativa da brasileira. Se Marina depara-se com um novo mundo da burguesia, a Sra. Winter, apesar de sentir-se igualmente inadequada aos luxos de sua nova vida, não é instada pelo marido a repetir o comportamento de sua falecida esposa, a onipresente Rebecca. Enquanto isso, para Roberto, o personagem da história de Nabuco, o retrato de Alice, sua falecida esposa, pintada por um famoso artista europeu, é um artigo de luxo do qual não deseja se desfazer por simbolizar seu poderio econômico e autoridade familiar. O quadro irá para um local secundário da casa. Ele explica para a esposa, sua “pequena selvazinha” (NABUCO, 2018, p. 16): na cidade, todos respeitam o dinheiro, inclusive ele. Como não estava mais em idade de mudar, ela é quem mudaria, pois tinha ingressado em seu meio. E arremata, que apesar dos objetos luxuosos que cercavam Alice, ele era a sua vida. A fala de Roberto inferioriza a inteligência da esposa e deixa entrever o autoritarismo masculino por detrás de um discurso adocicado.

Enquanto Marina resiste às tentativas de mudança em seu comportamento perpetradas pela família do marido, considerando incômodos os símbolos de sua ascensão econômica, a nova Sra. Winter, tímida e sentindo-se inadequada

3 Utilizamos a palavra gênero, mas não há consenso entre os estudiosos quanto à definição do *noir* como gênero, estilo ou tom, como salienta Andrade (2014). As narrativas que contêm as características definidoras do *noir* surgem na França no contexto traumático do pós-guerra, com enredos críticos e fatalistas, contendo o confronto com a sexualidade e independência feminina da *femme fatale* conquistada pela ida dos homens aos fronts.

ao ambiente luxuoso, deseja ser uma grande dama. Marina, forçada a agir em desacordo com seus valores éticos e religiosos e representar um papel não genuíno, possui personalidade mais crítica:

teve vontade de responder que a representação estava acabada e de perguntar ironicamente: “Que nota ganhei? Dez?... Muito obrigada”.

No quarto, ao ascenderem as luzes, viu-se surpresa no espelho, o primeiro que encontrava desde seu atormentado vestir, entremeado com Ave-Marias do terço. Essa mulher estranha, de cabeleira azul, com plumas altas de várias cores, estava mesmo bonita de espantar. Hoje, pelo menos, desde o aspecto até as atitudes, ela, Marina, estivera à altura de tudo que Roberto e o grupo podiam esperar dela numa noite de Carnaval. Agora tinha a garganta cansada de cantar, o rosto cansado de sorrir. (NABUCO, 2018, p.143).

A Sra. Winter, por outro lado, sente-se inferiorizada pela presença invisível de Rebecca e pensa não ser amada pelo áspero marido:

- Eu desejaria ser, explodi de repente, com violência, ainda ferida pelo riso do meu companheiro e mandando a discórdia ao diabo, eu desejaria ser uma mulher de trinta e seis anos, vestida de cetim negro, com um colar de pérolas no pescoço.

- Pois se fosse assim não estaria comigo nesse carro, disse ele. E pare de roer as unhas. Já são bastante feias sem isso. (DU MAURIER, 1938, posição 615)

Max e Roberto apresentam como ponto de articulação a aspereza ao dirigirem-se a suas novas esposas. Max, entretanto, parece assumir um temperamento mais arreado e agressivo o que é aparentemente proveniente da amargura de um misterioso passado. Já Roberto irrita-se com a falta de traquejo social de Marina, com sua afeição pela simplicidade – justamente o que unia Max e a Sra. Winter, na narrativa de Du Maurier. Enquanto Max busca propositalmente uma mulher diferente de Rebecca, a fim de livrar-se de sua sombra, Roberto deseja uma substituta à altura do papel social exercido por Alice.

Apesar de ambas as personagens se sentirem desconfortáveis diante de sua nova posição social, elas comportam-se de maneiras sutilmente distintas. A Sra. Winter é uma mulher submissa que manifesta o desejo de ser como Rebecca, porque não se considera suficientemente segura dos sentimentos de Max. Marina, pelo contrário, luta para preservar seus valores e gostos pessoais, diante da pressão exercida por seu marido. A jovem consegue entrever, inclusive, os seus defeitos, enquanto a Sra. Winter não ultrapassa o patamar do sentimentalismo e do desejo contínuo de agradar a Max. Assim, acusada de não fiscalizar o trabalho dos criados com a prataria, Marina reflete: “talvez existisse gente a quem Roberto fosse antipático, talvez, no escritório, algum subalterno fosse capaz de resmungar contra ele [...]. Nunca havia encarado o marido sob o aspecto de patrão” (NABUCO, 2018, p.83-84).

Se para Marina a saída para sua infelicidade está no abandono do marido, a Sra. Winter não encontra uma solução para sua angústia. A atmosfera sombria da mansão e a presença da governanta, responsável por preservar as memórias da antiga patroa na casa, a levam à beira do suicídio.

- Por que não se vai daqui? Ninguém a deseja. Ele não a quer, jamais a quis. Não pode esquecer-se da verdadeira. [...]
Empurrou-me para a janela. Eu podia ver o terraço lá embaixo, cinzento e indistinto na gaze branca do nevoeiro [...]. (DU MAURIER, 1938, posição 3943-3950)

Atormentada por Rebecca, presente nos mais ínfimos objetos da mansão, Sra. Winter tem certeza de que ela jamais será esquecida. Enquanto isso Marina se depara com cadernos de anotações feitos por Alice, que continham listas sobre as preferências e motivos de irritação do marido. Se em Du Maurier, tudo remete à Rebecca, das cadernetas à emblemas em cartas, no romance da brasileira tudo se dirige ao nome e iniciais de Roberto.

Assim, em Du Maurier, Rebecca constitui um mito – a *femme fatale* do *noir*, cujo destino recorrente é a morte. Rebecca é tão inacessível que são poucas as ocasiões em que a jovem esposa de Max consegue conversar diretamente sobre ela. Max aparenta incômodo a quaisquer menções à esposa falecida, o que é interpretado como saudade pela nova esposa inexperiente. Quando o cadáver de Rebecca, presumivelmente enterrada, é encontrado em uma cabine no fundo da praia, uma reviravolta tem início na trama. Em raro momento de intimidade, Max confessa à esposa que nunca amara Rebecca. As traições eram constantes e ela fazia o papel da boa esposa, desejando que o marido fizesse o mesmo. Cansado de sua perversidade, Max resolve matá-la junto de seu amante, com quem se encontraria na cabana da propriedade. Mas se deparou com a esposa sozinha, com um aspecto doentio. Irritado com suas provocações, Max comete o crime e simula o acidente reconhecendo um cadáver de indigente. Rebecca assume, assim, o papel da *femme fatale* do gênero *noir*: todos que com ela se envolvem estão fadados ao sofrimento e até mesmo seu assassinato parece ter sido por ela perpetrado com o único intuito de prejudicar o marido.

- A sua sombra paira entre nós dois o tempo todo, entre mim e você, disse Maxim. [...] Como eu poderia viver, querida, com o medo de que uma coisa dessas viesse a acontecer? Lembro-me do olhar que me lançou antes de morrer. Lembro-me do seu sorriso traiçoeiro. Mesmo naquela ocasião ela sabia que isto iria acontecer. (DU MAURIER, 1938, posição 4250)

Ao mesmo tempo em que Rebecca é a *femme fatale*, Max, agressivo e orgulhoso, também assume um caráter ambíguo, o que o aproxima dos homens que protagonizam as narrativas do gênero *noir*. Mas apesar de reaberto o caso, a hipótese de suicídio é aceita na corte. Após chantagens do amante da esposa e

outra reviravolta no caso – mais uma característica do *noir* –, Max é inocentado. Contudo, estaria o casal Winter de fato livre da presença de Rebecca?

Apesar da força exercida pelo elemento masculino na trama, são as mulheres que ocupam o centro de quase todas as ações. Além da *femme fatale*, outras personagens femininas ganham relevo, como a nova senhora Winter, a mulher experiente que volta seu olhar ao passado, e a sombria senhora Danvers, figura que recompõe a maldade de sua antiga patroa. Na governanta, temos mais elementos do *noir*, como a complexidade psicológica das personagens, uma série de obsessões e medos revelados em sonhos e perversões que podem redundar na loucura. Sua atuação é fundamental no fechamento do romance.

Os sentimentos que perturbam Marina de Nabuco são análogos aos enfrentados pela nova senhora Winter de Du Maurier. Porém, no romance inglês a preocupação com a posição social da mulher ou com questões contextuais do país estão apenas no substrato do romance. Isso porque, o romance *noir* tematiza o confronto do homem que retorna do *front* de batalhas, no período do pós-guerra, e se depara com uma mulher mais independente, que se inseriu no mercado de trabalho. Essa mulher, a *femme fatale*, é uma ameaça ao poder masculino. Na superfície do romance, temos uma narrativa cujo foco principal está em caracterizar Manderley como um local ermo, misterioso, relacionado à maldade de uma mulher – atuante mesmo após sua morte. Aparentemente, uma simples narrativa de terror e mistério, que lembra o ambiente de *O morro dos ventos uivantes* (*Wuthering Heights*, 1847), romance da escritora britânica Emily Brontë, por unir a esse ambiente as relações amorosas.

A ênfase no tom misterioso e aterrador atende às necessidades mercadológicas do período, auge do romance *noir*. Assim, a análise psicológica da personagem é deixada em segundo plano e todas as suas angústias parecem estar relacionadas a uma influência externa e sobrenatural, representada por Rebecca.

A *femme fatale* é sempre um risco para o cônjuge, porque não apresenta uma sexualidade compatível com a monogamia exigida pelo casamento, como acentua Augusti (2018, p. 76). Todas as personagens masculinas que com ela se envolvem são suas vítimas em potencial. Essa mulher possui comumente instintos criminosos: Rebecca chega a instigar seu assassinato. Augusti (2018) assinala ainda que a *femme fatale* está associada ao hedonismo, porque utiliza a beleza e o sexo para sua ascensão social.

Em Carolina Nabuco, Marina é, contudo, uma personagem mais complexa psicologicamente: ao mesmo tempo em que é uma moça ingênua criada em um modelo decadente de sociedade, é capaz de entrever as tentativas de mudança em sua personalidade perpetradas pela família de seu marido e por Roberto. Infeliz

por viver uma vida não autêntica, Marina foge. Uma reviravolta, entretanto, muda sua situação. A descoberta da gravidez a coloca em outro patamar: agora ela teria “direito a caprichos” (NABUCO, 2018, p.183) e descobre que sua antecessora jamais pôde ser completamente feliz, porque não tivera um filho. Assim, finalmente as frases ditas pelos amigos como gracejo para Roberto, se concretizariam: tudo o que ele desejava se tornava realidade. Afinal, como ele mesmo disse à Marina, “não são somente os reis que precisam de herdeiros. [...] Os novos ricos precisam também” (NABUCO, 2018, p.195).

A afirmação de Roberto causa estranhamento em Marina, que tenta se convencer de que seu contentamento era verdadeiro. Seria mesmo genuína a felicidade de Roberto ou a existência de um herdeiro é mais uma peça fundamental na constituição de um perfeito retrato de uma família rica? A única resposta que temos é, que a partir desse momento, o casal parece reviver a felicidade das núpcias.

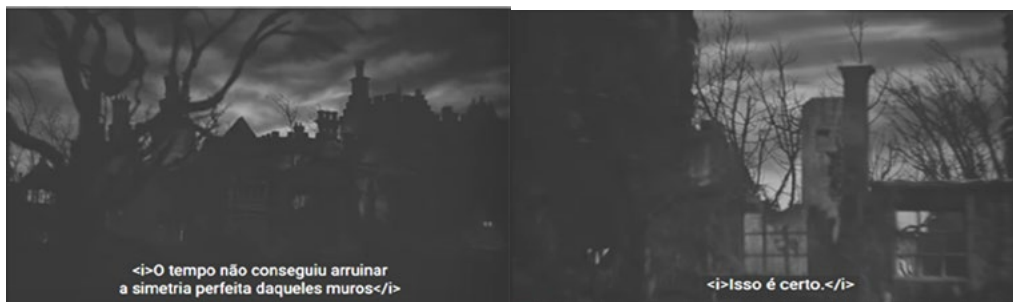
Em suma, há vários pontos de contato entre ambas as obras literárias, que podem configurar plágio. Du Maurier transfigura elementos da narrativa de Nabuco, adaptando-os ao novo contexto – a festa de carnaval de Nabuco, se transforma no baile à fantasia, na mansão dos Winter; o casamento pomposo e o tom romântico das núpcias de Marina se transforma na união feita às pressas e na chegada a uma mansão sombria; a ênfase em Roberto se transforma na recorrência de elementos que remetem à Rebecca; o retrato de Alice na sala dos Steen, se transforma em um quadro de uma antepassada dos Winter, que usa o vestido que Rebecca copiou como modelo para um baile. A insegurança das protagonistas diante dos sentimentos dos respectivos maridos é similar, mas enquanto Marina defende os próprios valores, a nova Sra. Winter, que nem nome recebe, deseja anular-se para contentar Max. A Sra. Winter é o modelo ideal de esposa: apaixonada, inocente e submissa, diferentemente da *femme fatale* cuja influência Max Winter deseja apagar. Já Marina é a mulher que pode ser a mulher ideal: basta que aprenda e aceite as regras representação do jogo dos novos burgueses, assumindo tudo o que cabe ao seu papel.

Enquanto *A sucessora* apresenta uma análise intimista da personagem, enfatizando suas dificuldades de inserção em um novo meio social oriundas do confronto com os valores de uma sociedade em decadência, em *Rebecca*, apresenta a perda da inocência da protagonista diante da perversidade humana. A narrativa é simplista, pois configura personalidades femininas díspares no maniqueísmo bem x mal. Vejamos em que medida os elementos da transposição fílmica contribuem para sublinhar ou subverter elementos do *noir* presentes na narrativa adaptada.

A transposição fílmica de Alfred Hitchcock

Na adaptação de Alfred Hitchcock, temos um caso de transposição midiática do tipo tradução, na medida em que não há modificações significativas em elementos da história original. Na película, temos a preservação dos elementos de terror contidos no romance. A adaptação cinematográfica, contudo, acelerou e por vezes extirpou cenas associadas à nova senhora Winter para sublinhar o clima tétrico que permeia a história.

Figuras 1 e 2 – Manderley está destruída



Fonte: Print screen de cenas HITCHCOCK, Alfred (1940).

Nas cenas iniciais, uma voz narra um sonho – a senhora Winter, em primeira pessoa, como no romance – em que consegue penetrar imbuída de “forças sobrenaturais” na mansão inacessível. Os movimentos de câmera estão associados ao jogo de iluminação claro e escuro, típico dos filmes *noir*, herança do estilo expressionista, assim com a presença da voz narrativa e o súbito aparecimento de luzes e sombras que simulam presença humana na casa desabitada. A câmera, inclusive, se move como se fosse a personagem caminhando em direção à mansão. Essa narratividade cinematográfica é característica de Hitchcock, que constrói a partir da câmera – enquadramento, plano, luz – o suspense. Manderley tem uma de suas alas focalizada de perto e aparenta estar destruída, o que denota que algo sinistro ocorrera no lugar.

Após o escurecimento total da tela, somos levados a um passado anterior à chegada na mansão, através de um flashback. Um passado luminoso, em que a senhora Winter, até então uma dama de companhia, encontra Max de Winter, na iminência de um suicídio. Note-se que apesar da forte carga dramática que o personagem carrega, as cenas fora da mansão são marcadas por luminosidade rara nas cenas passadas em sua residência. Tal aspecto está associado à felicidade do casal diante de seu casamento.

Figuras 3 e 4 – O mundo luminoso fora de Manderley



Fonte: Print screen de cenas HITCHCOCK, Alfred (1940).

A primeira visão da mansão dos Winter, localizada em um local remoto da Inglaterra, é focalizada por meio de um ângulo de câmera não convencional, outro recurso comum em filmes *noir* e bastante utilizado por Hitchcock, através do vidro do painel frontal do carro molhado pela chuva. Em seguida, a visão da mansão é estendida por um movimento de câmera lateral, o que reforça a sua grandiosidade diante da pequenez da nova esposa de Max. As cenas que ocorrem dentro da casa reforçam seu clima ostentoso por meio do uso do plano geral, também recorrente em filmes *noir*, para mostrar o ambiente em relação ao exterior – o entorno, as luzes e sombras.

Figuras 5 e 6 – Chegada à Manderley



Fonte: Print screen de cenas HITCHCOCK, Alfred (1940).

A sensação de inadequação da nova senhora Winter é acentuada quando é recebida por todos os empregados da casa, capitaneados pelo olhar frio da governanta, a senhora Danvers. A expressividade das personagens é explorada de forma recorrente, a partir da utilização do *close up*, remetendo à intimidade e expressão, característico do psicologismo proposto por Hitchcock em seus filmes. Além dos elementos que compõem a residência e que lembram de Rebecca, como o lenço com seu monograma focalizado como símbolo do constrangimento da moça durante o jantar, muitas outras lembranças da antiga senhora Winter corporificam sua presença, ainda que ela esteja morta.

Figuras 7 e 8 a 10 – A frieza da governanta e a presença ausente de Rebecca

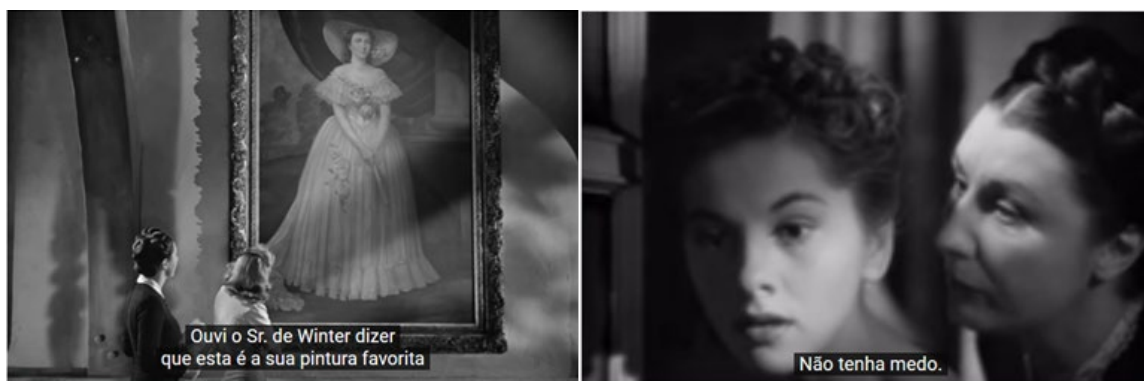


Fonte: Print screen de cenas HITCHCOCK, Alfred (1940).

Rebecca, a *femme fatale*, é um elemento sígnico, um arquétipo de sedução e maldade. Apesar de não aparecer fisicamente no filme, sua presença se configura em sua ausência, no silêncio da página com sua assinatura, na espera do cachorro Jasper em frente a porta do seu antigo quarto – focalizado, aliás, em um movimento progressivo de aproximação da câmera.

Outro elemento em destaque é a perturbação emocional da protagonista, devido às influências maldosas da governanta. A senhora Winter, jovem altamente impressionável, se deixa influenciar pela insegurança e pela incerteza do amor de Max. Valendo-se disso, a governanta tenta induzi-la ao suicídio, após tê-la influenciado a usar uma fantasia já utilizada por Rebecca em um baile. É perceptível o uso de luz e sombra para destacar a tensão emocional das personagens, em especial, da senhora Winter, que flerta com o suicídio. As lembranças da mulher inesquecível estão em todas as partes, até mesmo nos quadros que ornamentam a galeria da casa. Se na narrativa de Du Maurier essa tensão emocional é criada pelo discurso verbal, no filme, texto e imagem atuam conjuntamente sublinhando as emoções das personagens, mas é a estratégia fílmica de Hitchcock, através dos elementos citados, que faz surgir o suspense. Os enquadramentos, a escolha do que será focalizado em cada cena, também implica intencionalidades voltadas para a criação de uma atmosfera de angústia e mistério.

Figura 11 e 12 – Presença indireta de Rebecca e personagens perturbadas



Fonte: Print screen de cenas HITCHCOCK, Alfred (1940).

Na sequência seguinte, temos a revelação do mistério em torno da morte de Rebecca, ocorrida em um suposto afogamento. Os movimentos de câmera – de baixo para cima, para o lado e do alto a baixo – parecem tentar reproduzir os movimentos da personagem no dia do crime. Assim, enquanto provoca o marido, Rebecca levanta do sofá, caminha para um lado, em direção ao aparador, quando é atingida na cabeça por uma pancada dada pelo marido enfurecido – e cai junto aos materiais de navegação marítima. Novamente, não é necessário que Rebecca ali esteja fisicamente – sua presença é marcada por seu simbolismo, inscrito, na evocação às suas últimas palavras, nos enquadramentos, na movimentação da câmera e nas almofadas desarranjadas do sofá.

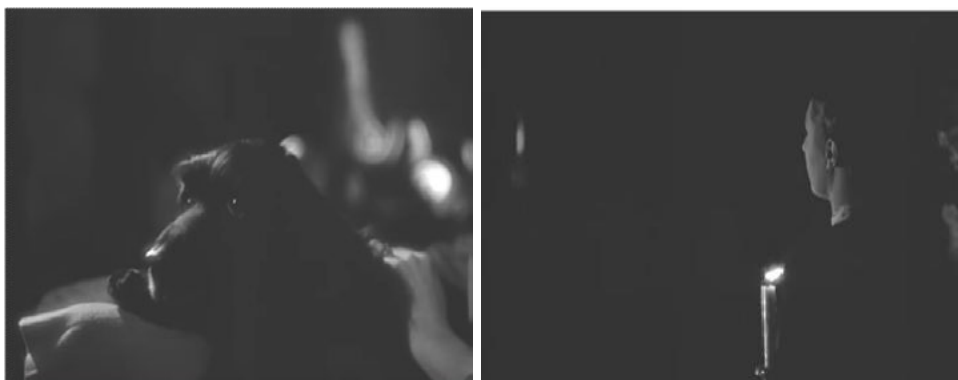
Figuras 13 a 19 – O assassinato de Rebecca



Fonte: Print screen de cenas HITCHCOCK, Alfred (1940).

Max também é uma figura ambígua, marcada pela agressividade e pela violência. Seu crime parece justificado pela maldade perpetrada pela primeira esposa, que o incita ao crime mesmo sabendo que pouco tempo depois estaria morta pela doença que descobrira e que revelaria ao amante. Este tenta chantagear Max para esconder uma prova de que Rebecca nunca havia se suicidado, um bilhete marcando um encontro. Após algumas reviravoltas, Max é inocentado. Livre da cadeia, Max não consegue se livrar do espectro da antiga esposa que o atormenta: enquanto retorna de carro à mansão, cenas em preto e branco que remetem à fotografia mostram a governanta patrulhando Manderley. O corte de cena focalizado no olhar do cão que repousa no colo da nova senhora Winter e a ênfase na governanta em meio à escuridão iluminada por uma vela demonstram que um acontecimento crucial está por ocorrer.

Figura 20 e 21 – A tensão final



Fonte: Print screen de cenas HITCHCOCK, Alfred (1940).

Nas cenas finais, temos a origem da destruição de Manderley, associada à perturbação mental da governanta. A transposição midiática de Hitchcock recusa a utilização da imagem como clichê, o que confirma, segundo Prümm (2012) a experiência intermediária do filme. Isso demonstra que “a imagem do filme só pode ser construída por referência às outras mídias, ela é sempre um “entre dois”, que não pode eclodir sem essa dimensão intermediária” (2012, p. 93). Como vimos, constituídas com base em convenções culturais da pintura e da fotografia, os signos pictóricos do filme – as imagens em movimento pela câmera – também configuram sua recepção e interpretação. Há inclusive, como salienta o crítico, uma subjetividade envolvida no trabalho do *cameraman*, ainda desconsiderada pela crítica e passível de estudos intermidiais. O trabalho da câmera para a construção de um filme *noir* ocorre desde os créditos iniciais do filme e prepara o espectador para essa recepção, bastante diversa daquela constituída na obra original da escritora brasileira.

Considerações finais

Propiciar diferentes experiências de leitura, seja de materiais impressos, audiovisuais, sonoros e pictóricos, é fundamental para constituir sujeitos capazes de identificar e estabelecer relações, em especial, as que envolvem a literatura com outras mídias. Esse “ler levantando a cabeça” aludido por Barthes oportuniza, como vimos, iluminar contrastes entre obras similares, determinando as dimensões sociais, históricas e políticas a elas relacionadas. Se em Carolina Nabuco, temos uma análise intimista de uma mulher de seu tempo, que deixa entrever as problemáticas questões sociais do período e que dimensionavam o poder masculino exercido nessa sociedade em transformação, em Du Maurier temos uma obra diversa, mas com vários pontos de contato com aquela que podemos entender como a original. A obra da escritora inglesa dimensiona o trauma da guerra por meios indiretos, a partir de uma estética que evidencia a angústia e o desamparo de sujeitos que

traduziam a desorientação do período. Mais do que isso, o conflito desestabiliza as relações entre homens e mulheres, que se tornam receosos da sua independência obtida a partir de sua ida para o *front*. A mulher independente, que começa a inserir-se no mercado de trabalho é uma ameaça ao domínio masculino, e é representada pela *femme fatale*. A mulher ideal é a que não tem nome, que assume sua subordinação ao marido. Du Maurier transfigura elementos presentes na obra da escritora brasileira e chega a utilizar nomes de personagens similares em sua narrativa. Se a autora tivesse assumido a inspiração em elementos da narrativa da escritora brasileira, certamente a relação que uniria os dois textos seria a hipertextualidade, mas devido à apropriação não declarada desses elementos, sua escrita configura-se como plágio. Nem por isso, no entanto, não deixa de ser, também, uma obra original, assim como a de Hitchcock, que reconstrói a história a partir de seu idiossincrático e inaugurador do estilo de fazer cinema.

Referências

ANDRADE, Rafael Beck. *Filme noir: algumas reflexões*. In: Revista Cine Cachoeira. n. 7, 2014. Disponível em: < <https://www.cinecachoeira.com.br/2015/03/filme-noir-algumas-reflexoes/>>. Obtido em: 18 set. 2020.

BARTHES, Roland. "Escrever a leitura" In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira . São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 26 29.

CLÜVER, Claus. "Intermedialidade". Palestra proferida na Escola de Belas Artes, UFMG, PÓS: 2 , v. 1. nov. 2008. p. 8-23.

DU MAURIER, Daphne. *Rebecca, a mulher inesquecível*. Tradução Lígia Junqueira Caiuby e Monteiro Lobato. São Paulo: Abril Cultural, 1938. (versão para kindle)

GERBASE, Carlos. *Enquadramentos: planos e ângulos*. Disponível em:< <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>>. Obtido em: 18 set. 2020.

GENETTE, Gerard. Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade. In: Palimpsestos: a literatura de segunda mão. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

HITCHCOCK, Alfred. *Rebecca, a mulher inesquecível* (1940). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4-IWkRJr8Q&t=1675s>. Acessado em: 18 jun. 2020.

NABUCO, Carolina. *A sucessora*. São Paulo: Instante, 2018.

PRÜMM, Karl. O trabalho da câmera: uma experiência intermediária. A concepção de imagem do cameraman Eugen Schüfftan (1886-1977). In: DINIZ, Thais Flores Nogueira (org). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da sociedade contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012. p.93-108

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

LER, COMPREENDER E INFERIR: UM ESTUDO SOBRE O STATUS DA LEITURA EM PROVAS DE VESTIBULAR

Maiara Potrich¹
Júlia Fachini²
Kári Lúcia Forneck³

Resumo: Partindo da inquietação sobre o que vem sendo cobrado dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa nos vestibulares, busca-se no presente artigo analisar o que, de fato, estas provas exigem a partir de uma observação sobre as questões de leitura que elas possuem. Cinco provas de diferentes universidades do Rio Grande do Sul foram estudadas. Foram calculadas quantas questões exigiam que os alunos compreendessem e produzissem inferências dos mais variados planos para respondê-las. De maneira geral, verificou-se que em todas as provas há um número significativo de questões de leitura. Por fim, se entende que é urgente a necessidade de se pensar no que as escolas estão exigindo de seus alunos, e se estão realmente atentas ao que os vestibulares exigem, já que isto muitas vezes é justificativa de seus discursos sobre os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Vestibular; Leitura; Inferências.

1. Considerações iniciais

A partir de pesquisa teórica acerca de compreensão leitora e produção de inferências, bem como de estudo de provas de vestibular, o presente artigo busca apresentar uma análise que identifique como as habilidades em compreensão leitora e a produção de inferências vêm sendo cobradas nas provas de vestibular em cinco diferentes instituições do Rio Grande do Sul.

Percebendo a importância do trabalho com compreensão em sala de aula, buscamos ao longo deste artigo descobrir o que os vestibulares estão exigindo dos estudantes nestes últimos cinco anos em relação à compreensão textual, para que se possa lançar luz ao que pauta as provas de vestibular, sendo que este enfoque pode, quem sabe, ajudar a pensar sobre as práticas de ensino.

Quanto aos objetivos do presente trabalho, intencionamos estabelecer os conceitos de compreensão leitora e de inferências, para que se apresentem os referenciais teóricos que subsidiaram as análises. Intencionamos, também, investigar o número de questões que exigem produção de inferências, de diferentes traços, em provas de vestibular, além de classificar e quantificar as questões em

1 Universidade do Vale do Taquari – Univates, maiara.potrich@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari – Univates, julia.fachini@universo.univates.br

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, kari@univates.br

que é preciso produzir inferências em nível grafo-fônico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Para efetivar a pesquisa, foram utilizadas cinco provas de vestibular de diferentes instituições do estado do Rio Grande do Sul. A partir das provas, foram calculadas quantas questões exigiam que os alunos compreendessem através da produção de inferências nos diferentes planos constitutivos da língua.

2. Compreensão e inferências: abordagens teóricas

Para que se possa analisar e aprofundar o estudo sobre como o vestibular aborda questões relacionadas à compreensão textual e à produção de inferências, é preciso primeiramente estabelecer claramente o conceito de compreensão leitora e o significado de inferências, bem como suas categorizações.

Para José Morais (2013), a compreensão “é a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (p. 111).

De acordo com Bender e Hubner (2016),

[...] a compreensão é um processo cognitivo amplo que ocorre em diferentes níveis de consciência quando nos deparamos com fatos, movimentos, objetos, imagens, sons, letras etc. [...] A compreensão, portanto, depende muito da memória e das relações que estabelecemos entre o novo e o velho (BENDER, HUBNER, 2016, p.47).

O leitor, portanto, vai compreendendo o que lê com base nas informações do texto, mas, além disso, para que esse processo aconteça, nossos conhecimentos prévios que são ativados quando estamos lendo um texto são imprescindíveis para que ele seja de fato compreendido.

Para que a compreensão seja possível, o leitor ativa algumas estratégias de leitura que auxiliam nesse processo. Duas delas chamamos de predição e inferência. A predição, segundo Pereira (2009, p.13), consiste numa estratégia leitora que propõe um confronto entre o leitor, através de seus conhecimentos prévios, e o texto, através das pistas linguísticas deixadas pelo escritor em todos os planos do texto. Essa condição a configura como um jogo psicolinguístico de antecipação do que está por vir e de verificação da correção do movimento realizado, isto é, de formulação e testagem de hipóteses de leitura”.

A predição começa a ser realizada antes mesmo de o texto começar a ser lido. Através dos conhecimentos que já carregamos conosco, somos capazes de criar hipóteses, que se confirmam, ou não. A predição continua sendo feita ao longo

de toda leitura, através da antecipação do que virá e da verificação das ideias que foram antecipadas.

Quanto às inferências, Coscarelli (2002) as define como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” (p.2).

A capacidade de produzir inferências, portanto, é fundamental para a compreensão de um texto. De acordo com Kintsch e Rawson (2013, p. 219), “Inferences are necessary in constructing the textbase (at both the micro and macro levels), and they play a crucial role in forming a coherent situation model. Texts are almost never fully explicit, so there are always gaps left to be filled in by the reader⁴”.

Assim, a produção de inferências é realizada com base no texto lido, tanto no que diz respeito ao que está explícito para o leitor, quanto ao que está implícito e está ao seu cargo compreender.

Segundo Coscarelli (2002, p. 14, 15), “existe um consenso entre os autores de que as inferências são feitas para preencher as lacunas do texto porque é impossível o texto trazer todas as informações de que o leitor necessitaria”.

Ainda sobre inferências, destaca-se que elas subdividem-se em algumas terminologias. Para Vera Pereira,

A literatura existente sobre inferência traz diferentes categorizações. Aqui, a opção é pela definição de dois grupos de categorias – a inferência linguística episódica, que, para o percurso cognitivo, toma os fatos, as informações, o conteúdo do texto, como pistas decisoras, uma vez que são elas a chave para a solução; a inferência metalinguística, que, para fazer o percurso cognitivo, toma a própria linguagem como pista de decisão, uma vez que o leitor encontra nela o fundamento para a conclusão. (PEREIRA, 2009, p. 14-15)

A inferência linguística episódica, segundo Pereira (2009), busca apoio nos planos constitutivos da língua – grafo-fônico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, podendo ocorrer associados.

Em relação ao plano grafo-fônico, as inferências feitas são aquelas que partem do fonema-letra. Quanto às estruturas morfossintáticas, se apoiam na estrutura das palavras e das frases e a disposição dos elementos nas frases. As pistas semântico-pragmáticas estão ancoradas nos significados da linguagem e nas relações contextuais.

4 As inferências são necessárias na construção da base de texto (nos níveis micro e macro) e desempenham um papel crucial na formação de um modelo de situação coerente. Os textos quase nunca são totalmente explícitos, por isso sempre há lacunas a serem preenchidas pelo leitor (tradução nossa).

Ainda de acordo com a autora, as inferências metalinguísticas, que abrangem todas estas expostas até agora, trabalham com a dedução e a solução na própria linguagem do texto. É necessário um esforço cognitivo possivelmente maior no processo inferencial metalinguístico do que no processo inferencial linguístico.

Levando-se em consideração que a produção de inferências, de qualquer plano, é a chave para a compreensão de um texto, acredita-se que é de extrema importância que os professores avaliem suas práticas, já que atividades que exijam que os estudantes consigam compreender o que leem são urgentes. Para corroborar com tal afirmação, apresentam-se a seguir, os resultados da análise do que os vestibulares estão exigindo, em relação ao que foi exposto até agora.

3. Resultados

As provas a serem analisadas foram retiradas dos sites das Universidades na internet. Foi realizada uma pesquisa para que se encontrassem cinco provas de uma mesma instituição disponíveis. Depois de encontrado o número de provas necessário iniciou-se a avaliação e a coleta de dados.

Cada prova recebeu um olhar com o objetivo de investigar, primeiramente, quantas e quais perguntas faziam com que os alunos precisassem inferir para respondê-las. Depois, a qual plano a inferência pertencia.

A seguir apresentam-se exemplos retirados de algumas provas para ilustrar questões que necessitavam de inferências de diferentes planos.

Quanto ao aspecto morfossintático temos como exemplo Figura abaixo:

Figura 1: Exemplo de questão que aborda o plano morfossintático

INSTRUÇÃO: Responder às questões 28 e 29 com base no texto 2.

TEXTO 2



Disponível em: <http://www.jornaldaregiaoosudeste.com.br/noticias/intensificada-campanha--dar-esmolos-nao-ajuda>.

Acesso em 29/8/2014.

INSTRUÇÃO: Para responder à questão 28, considere as sugestões de reescrita para o slogan da campanha.

1. Dar esmola? Não ajuda.
2. Dar esmola? Não. Ajuda.
3. Dar esmola não! Ajuda.
4. Dar esmola? Ajuda não?
5. Dar esmola ajuda, não?

Quanto ao aspecto semântico-pragmático:

Figura 2: Exemplo de questão que aborda o plano semântico-pragmático

23) Conforme seu uso no texto, "prosaicas" (linha 05), "onipresente" (linha 13) e "amena" (linha 29) equivalem em sentido, respectivamente, a

- A) vulgares – onipotente – agradável
- B) objetivas – autoritário – encantadora
- C) corriqueiras – ubíquo – serena
- D) positivas – permanente – tranquila
- E) triviais – soberano – sombria

Por fim, já que não foram encontradas questões referentes ao plano grafo-fônico, apresenta-se a questão exemplo no plano textual-discursivo.

Figura 3: Exemplo de questão que aborda o plano textual-discursivo

INSTRUÇÃO: Para responder à questão 30, analise as afirmações a seguir sobre a forma e o conteúdo dos textos 1 e 2, e preencha os parênteses com V (verdadeiro) ou F (falso).

- () O texto 1, mais subjetivo, fundamenta o ponto de vista desenvolvido em argumentos do senso comum.
- () O texto 2, fortemente marcado no tempo, mobiliza conhecimentos prévios mais específicos do leitor.
- () No texto 2, as sequências narrativas estão a serviço da argumentação.
- () Ambos os textos valem-se da opinião de outros autores.
- () Ambos os textos são notícias, pois partem de um acontecimento particular para discutir questões mais amplas.

30) A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- A) V – V – F – V – F
- B) V – F – V – F – V
- C) F – V – F – V – F
- D) F – F – V – V – V
- E) V – V – V – F – F

A
A

A partir da análise das provas das universidades, que aqui serão denominadas A, B, C, D e E, chegou-se aos seguintes resultados, que serão apresentados individualmente e em seguida comparados entre si. Destaca-se que em nenhuma das provas foram encontradas questões que exigissem inferências grafo-fônicas. Além disso, consideraram-se também para a avaliação as inferências no plano textual-discursivo, ou seja, aquelas inferências globais, que precisam de uma leitura por inteiro do texto para serem possíveis de serem feitas.

TABELA 1 - Análise das questões Universidade A. As provas contêm 10 questões cada.

	2014	2015	2016	2017	2018
Morfossintáticas	2	5	-	1	1
Semântico-pragmáticas	2	1	3	3	3
Textuais	1	3	7	6	4
TOTAL	5	9	10	10	8

TABELA 2 - Análise das questões Universidade B. As provas contêm 8 questões cada.

	2014	2015	2016	2017	2018
Morfossintáticas	4	3	2	3	2
Semântico-pragmáticas	-	-	1	3	2
Textuais	4	4	4	2	4
TOTAL	8	7	7	8	8

TABELA 3 - Análise das questões Universidade C. As provas contêm 6 questões cada.

	2014	2015	2016	2017	2018
Morfossintáticas	2	2	1	1	-
Semântico-pragmáticas	-	1	3	2	1
Textuais	3	2	2	3	4
TOTAL	5	5	6	6	5

TABELA 4 - Análise das questões Universidade D. As provas contêm 10 questões cada.

	2014	2015	2016	2017	2018 (20q.)
Morfossintáticas	-	5	2	3	2
Semântico-pragmáticas	2	-	-	3	3
Textuais	5	3	5	3	11
TOTAL	7	8	7	9	16

TABELA 5 - Análise das questões Universidade D. As provas contêm 10 questões cada.

	2014	2015	2016	2017	2018
Morfossintáticas	2	3	1	2	3
Semântico-pragmáticas	3	3	2	4	-
Textuais	3	4	3	2	3
TOTAL	8	10	6	8	6

A seguir, apresenta-se uma tabela para que seja possível comparar as questões de leitura de cada universidade.

Universidade	A	B	C	D	E
Total de questões	50	40	30	60	50
Morfossintáticas	9	14	6	12	11
Semântico-pragmáticas	12	6	7	8	12
Textuais	21	18	14	27	15
Total de questões de leitura	42	38	27	47	38
Total de questões de leitura (%)	84%	95%	90%	78.3%	76%

A partir dos dados e dos resultados obtidos, percebe-se que há, em todas as provas, um número significativo de questões de leitura que envolvem a compreensão leitora em seus diferentes processos. No geral, a quantidade de questões com o mesmo perfil se manteve ao longo dos anos. Nota-se que questões textuais apareceram em maior número em relação às outras.

Conclui-se, então, que em todas as universidades a maioria das questões exige que os alunos saibam ler e produzir inferências morfossintáticas, semântico-pragmáticas e textuais-discursivas. Percebe-se que o número de questões que exigem a produção de inferências é alto e significativo. Além de indicar a forte presença de questões de compreensão textual, a análise das provas comprovou o que os teóricos citados sustentam: o fato de que a produção de inferências é essencial para a compreensão leitora.

Considerações finais

Pode-se concluir, a partir de tudo o que foi exposto, que os vestibulandos irão precisar ler, produzir inferências e assim compreender o que leram para que concluam a prova de Língua Portuguesa com êxito.

A partir desses dados se desmistifica a crença de que é preciso trabalhar determinados conteúdos na escola justificando que eles são exigidos no vestibular.

Como podemos ver, o que está sendo exigido principalmente é, na verdade, a capacidade dos alunos de lerem, produzirem inferências e compreenderem o que foi lido, o que, como já mostrado, é essencial para que eles sejam leitores competentes.

Referências

BENDER, Lucilene; HÜBNER, Lilian. Diferentes visões e componentes de compreensão leitora. In: GABRIEL, R.; PELOSI, Ana C. (Org.). **Linguagem e Cognição: emergência e produção de sentidos**. Florianópolis: Insular, 2016.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. **Comprehension**. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (org.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013 (227-244).

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. E-book.

MULTILETRAMENTO E INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL

Flávia Radeucker Duarte¹

Maristela Juchum²

Tainara de Souza³

Resumo: Ao refletirmos sobre projetos educacionais que envolvam alunos inclusos, é comum nos depararmos com um número consideravelmente pequeno, o que faz com que professores de diversos níveis realizem um trabalho dobrado ao adaptarem suas aulas. Neste artigo, é realizada uma leitura de referenciais teóricos da área da educação e do multiletramento, como Rojo (2016), para compreendermos melhor as concepções entendidas nesse âmbito atualmente. A partir da leitura de tais autores, este trabalho se propõe a analisar com um olhar atento o relato de uma professora de Ensino Fundamental da rede Municipal, que em entrevista mencionou enfrentar dificuldades, que mesmo sendo defendidas por lei, não costumam ser realizadas na prática.

Palavras-chave: Letramento; Educação inclusiva; Educação;

Considerações iniciais

Dentro dos diversos contextos escolares, as práticas que envolvem a leitura e a escrita norteiam o ambiente de ensino, e por serem práticas situadas, buscam atender a um propósito comunicativo entre os atuantes nessa esfera, seja entre estudantes, professores e funcionários. O letramento escolar é uma prática sociocultural, que envolve tanto os sujeitos atuantes quanto suas práticas letradas. Diversos autores, como Freire (2016) e Rojo (2016) defendem que a escola deve sempre valorizar as diversas experiências que envolvam a cultura escrita, explorando todas as possibilidades que os ambientes de ensino oferecem.

A partir de reflexões acerca do letramento escolar, é de suma importância destacarmos o multiletramento: existe multimodalidade em textos, o que requer a ampliação do currículo escolar para os diferentes níveis de ensino. Sobre esse aspecto, Rojo afirma que pensar a questão do currículo, tanto na direção de como juntar as culturas locais dos alunos com a cultura valorizada “que a escola quer abordar quanto na questão da leitura e da produção, sobretudo, das diferentes linguagens nos textos que circulam em ambientes digitais” (2016, p. 9).

O multiletramento abre diversas portas para o ensino e aprendizagem mais qualificado dentro do ambiente escolar, destacando o leque de possibilidades

1 UNIVATES, flavia.duarte@universo.univates.br

2 UNIVATES, juchum@univates.br

3 UNIVATES, tainara.souza@universo.univates.br

que os mais diversos tipos de textos oferecem para nossas aulas, de todos os componentes da educação. Entretanto, somado aos aspectos até aqui discutidos, ainda é muitíssimo necessário que haja momentos de reflexão sobre mais um dos aspectos que compõem a escola: a inclusão. Nos questionamos, então, como realizar tarefas que envolvam o multiletramento? E ainda, como adaptá-las para alunos inclusos?

Sendo assim, neste trabalho apresentaremos reflexões acerca do papel que o multiletramento, segundo definição dos autores citados, exerce dentro de ambientes educacionais, bem como a importância de ampliá-lo para situações educacionais nas quais haja alunos inclusos, com necessidades específicas de adaptações. Tal abordagem pretende apresentar os principais aspectos de uma prática educacional que ocorre dentro da nossa realidade, visando sempre os parâmetros da educação brasileira e os teóricos da área. Para tal, trazemos também a fala de uma professora responsável por uma turma com alunos inclusos de Ensino Fundamental da rede municipal, para contar sobre sua experiência dentro da sala de aula, bem como os desafios diários e o que ainda precisa ser superado dentro da escola.

Planejamento para a inclusão

O desafio de desenvolver o planejamento do ano letivo com turmas nas quais existem alunos inclusos exige sobretudo formação na área e especialização, posteriormente, além da dedicação dos professores. Elaborar planejamentos adaptados requer estudos aprofundados e atenção, uma vez que deve-se respeitar o nível de aprendizagem de cada um. O desafio torna-se ainda maior quando nos damos conta da responsabilidade de trabalhar com turmas grandes, que giram em torno de vinte a trinta estudantes, com diferentes modos de aprendizagem.

Em relação ao letramento e ao multiletramento, Pereira (2014, p. 2) afirma que o letramento e o multiletramento “privilegiam o uso da leitura e da escrita”. Quando nos voltamos para a questão da inclusão escolar de crianças e adolescentes com alguma deficiência, estamos tratando de um grupo de minoria que por vezes não é representado ou respeitado em âmbito social e nas instituições. Passamos então a nos questionar sobre o uso da leitura e da escrita pensados para tais estudantes, dentro das suas especificidades, o que logo interpretamos como desafiador, e requer sempre um olhar atento.

A autora ainda retrata a influência de fatores sociais e políticos nos métodos e correntes teóricas para a alfabetização e o acesso à educação, que novamente tem conexão direta com o tema educação inclusiva. Rojo (2016, p. 10) comenta sobre a necessidade de desenvolver “uma pedagogia diferente que estamos [ainda] começando a experimentar”, ou seja, as formações para professores ainda precisam ser mais divulgadas e tornarem-se contínuas. Dentro desse debate, é importante

relembrar que o acesso de pessoas com deficiência em escolas de ensino regular só foi garantido no ano de 2015 através da lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015), como reflexo de uma demanda social do momento, o que reflete a questão de como realizar um ensino que abarque todos os estudantes.

A inclusão no cotidiano escolar

O ingresso de estudantes com deficiência após a promulgação da lei tem aumentado:⁴ Em 2017, o número de matrículas foi de 827.243 com índice de inclusão de aproximadamente 90,9%. Sabendo que a inclusão é uma questão que está na pauta da educação brasileira, o presente trabalho tenta entender como ela ocorre em uma turma de ensino fundamental nas séries iniciais, considerando também a perspectiva do trabalho desenvolvido através do multiletramento.

Sobre contextos educacionais brasileiros e regionais, o imaginário comum nos leva a imaginar situações tradicionais, que pertencem a um único modelo pedagógico. Para a adequação dos planos de ensino segue-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os Planos Políticos Pedagógicos, bem como a Base Nacional Comum Curricular (1996), que, de acordo com Saviani (2016, p. 73), “emergiu como uma força-ideia do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores”.

Também é importante mencionar a Lei de Diretrizes e Base (1996, p. 16), que diz em seu Art. 26 que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum”, ou seja, é a partir da formulação e aplicação de tais documentos regentes que as escolas terão um parâmetro que equipare quais são suas obrigações e deveres. Saviani (2016, p. 81) afirma que “na definição da BNCC deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema de ensino”. Dessa forma, precisamos estar sempre atentos quanto à prática das políticas que regem na escola, uma vez que é compreendida como uma constante, passando por modificações e adaptações ao longo do exercício da educação.

Para compreendermos melhor o contexto do qual serão coletadas as informações, apresentaremos uma entrevista realizada com uma professora responsável por uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, da rede escolar municipal, também para conhecer melhor os principais aspectos do planejamento educacional dentro de uma escola da rede pública. A turma com que a professora entrevistada possui um aluno que recebe o acompanhamento diário de monitores e requer atividades com adaptações para a sua aprendizagem e inserção no

4 De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2017.

cotidiano escolar. O questionário (APÊNDICE) trata sobre como o multiletramento é desenvolvido em seu planejamento de aulas, bem como os meios que ela utiliza para a ampliação, incluindo os estudantes com deficiência.

Ao ser questionada sobre o que significaria “multiletramento” na sua concepção, a professora afirma que seria *“O letramento nas diferentes linguagens, que não somente a escrita, para, de fato, haver compreensão de texto. As imagens (estáticas ou dinâmicas), a fala, a música, o contexto, os recursos... A BNCC explicita a necessidade dos multiletramentos, principalmente nesta era digital, ao trazer para o centro do ensino os textos multissemióticos e multimodais”*. A resposta da docente está em conformidade com o que Roxane Rojo define por multiletramento, para a autora *“a escrita é imagem também, não é só linguagem escrita propriamente dita.”* (ROJO, 2016, p. 6) Sendo assim a utilização e compreensão de imagens também caracteriza uma forma de letramento, que por vezes não é valorizada e reconhecida pela escola.

Em casos de crianças e adolescentes incluídos, muitas vezes a leitura e escrita não ocorrem da forma convencional, dependendo da especificidade da deficiência do estudante. Sendo assim, os multiletramentos devem ser entendidos com maior atenção, para que ocorram práticas de letramento condizentes com as capacidades de cada um, respeitando suas individualidades.

Tendo em vista a necessidade de adaptações no planejamento para atender as necessidades individuais de cada discente a professora entrevistada foi questionada sobre as adaptações realizadas por ela em suas aulas. Ela explica que procura *“oportunizar diferentes práticas para o desenvolvimento de habilidades de letramentos, variando as estratégias de desenvolvimento das aulas. Aliás, trata-se mais de mudar as estratégias conforme o nível do aluno do que de materiais – ler em voz alta para que alunos com pouca fluência compreendam o que foi lido, discutir o texto no grande grupo, atentar para aspectos linguísticos ou semânticos pertinentes, criar e utilizar jogos para dificuldades observadas no grupo e, principalmente, apoio com leitura e mediação individual para alunos com maior dificuldade”*.

É possível perceber que através das alternativas encontradas pela entrevistada ocorrem adaptações do currículo para que ele atenda as diferenças em sala de aula. Com as adaptações realizadas os novos meios de letramento são inseridos dentro do previsto no currículo de cada turma. É preciso conhecer a fundo as singularidades de cada estudante para assim atender de maneira justa e capaz de efetivar o multiletramento.

Dessa forma, a professora entrevistada fala sobre os recursos desenvolvidos em suas aulas para que todos possam acompanhar o andamento dos conteúdos.

Há necessidade de variar estratégias de desenvolvimento, adaptando as atividades para os alunos inclusos, sendo as mais comumente utilizadas a leitura feita pela professora em voz alta, rodas de conversa, jogos e dinâmicas elaborados com as devidas especificidades. Destaca em seu relato a importância da mediação (leitura individual feita em voz alta) direta para os estudantes que apresentam maiores dificuldades, o que é uma prática constante, necessária para boa parte das atividades na sala de aula. Quanto aos recursos tecnológicos, relata que a escola não dispõe integralmente, interferindo tanto em seu planejamento quanto das demais professoras.

Refletindo sobre o desenvolvimento de habilidades de multiletramento em suas aulas, comenta enfrentar dificuldades muito pertinentes. O ideal quanto à carga horária destinada a planejar os projetos de aula não é obtido, e diz que *“das 25 horas semanais, 16 são cumpridas em sala. Os alunos inclusos possuem adaptação curricular que difere muito do programa previsto para a série. Ou seja, acaba-se planejando dobrado, e principalmente construindo recursos de T.A., o que demanda mais tempo e estudo. O professor precisa fazer múltiplos planejamentos para uma mesma aula”*. Isso gera uma preocupação constante, pois, conforme o seu relato, é extremamente desafiador realizar essa tarefa de atender individualmente uma turma grande.

Ainda sobre os desafios que a escola enfrenta, perguntamos sobre aspectos gerais da disponibilidade de estrutura complementar que contemple todos os estudantes da sua turma e da escola no geral. É fato que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a implementação de políticas que contemplem todos os estudantes, mas a professora comenta dois avanços para sua escola: na sua turma de 3º ano há um monitor em tempo integral para o aluno incluído (que o acompanha em todos os momentos dentro da escola), e além de os demais alunos inclusos terem uma hora semanal de atendimento no laboratório de aprendizagens, aquelas turmas com um grande número de estudantes com dificuldades foram “subdivididas em mais turmas para o professor poder fazer um trabalho mais direcionado”.

Sobre esse aspecto, compreendemos que estamos fazendo o possível para oportunizar melhores ambientes de aprendizagem para todo estudante, em todos os níveis de ensino. Pereira (2014), como citado anteriormente, nos diz que é de suma importância privilegiar a escrita e a leitura, e que devem ser de acordo, ser respectivo aos alunos inclusos. Dessa forma, o multiletramento é desenvolvido em torno das capacidades de todos aqueles que estão na sala de aula, como relata a professora entrevistada.

Considerações finais

Para que as melhorias possam ser desenvolvidas e alcançadas para todos dentro do ambiente escolar, a professora entrevistada relatou aspectos que contemplam tanto a escola do município em que trabalha, mas que são aprimoramentos que todas instituições precisam repensar. *“Os alunos inclusos (ou não) serem vistos e reconhecidos como pertencentes da escola como um todo. Ou seja, são responsabilidade de todos, inclusive do sistema - SME, e não apenas do professor regente que, muitas vezes, é o único que conhece sua história e sabe (ou tenta) lidar para resolver situações-problema”.*

Em resumo, o trabalho que a professora entrevistada relata é responsável pelo oferecimento de uma educação que contempla sua turma, que inclui um estudante com atendimento especializado de monitoria. De acordo com Rojo (2016) e Pereira (2014), o multiletramento é intrínseco do cotidiano escolar, em que a valorização do saber e seu desenvolvimento percorre diversas áreas, abrangendo os alunos inclusos e suas particularidades. Como a entrevistada relata, desde os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (1996), formação dos profissionais e planejamento direcionado, visando práticas que envolvam o multiletramento, habilita e transforma a sala de aula, promovendo o ensino que atinja a todos.

Dessa forma, os desafios enfrentados por professores das diversas redes e níveis de ensino é evidenciado cotidianamente, bem como está apresentado na fala da professora entrevistada para este trabalho. Também é importante mencionar que um planejamento que se desenvolva com base no multiletramento defendido por diversos pesquisadores da área se torna também um desafio quando nos deparamos com a necessidade de ampliar o planejamento das aulas para turmas com alunos inclusos, o que é impactado pelo fato de não haverem muitos profissionais especializados nessa área e a falta de recursos que algumas escolas enfrentam. Através do apresentado nessa pesquisa, é evidenciada a importância que um currículo amplo, multiletrado, possui, bem como suas vantagens, e quais os desafios que enfrenta para ser realizado dentro dos diversos ambientes de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: janeiro, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> . Acesso em: 20 de abril de 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa** / Paulo Freire - 54^a ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

PEREIRA, Márcia Moreira. **Letramento(s): uma introdução ao multiletramento**. Revista Caminhos em Linguística aplicada, Volume 11, Número 2, 2014.p. 147-156. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla> . Acesso em: 20 de abril de 2020.

Revista Na Ponta do Lápis, ano XII - número 27, 2016. **Tantas palavras: Apropriação da escrita por alunos e professores**. Disponível em: <https://www.univates.br/virtual/pluginfile.php/1475924/mod_resource/content/1/Por%20novos%20e%20m%C3%BAltiplos%20letramentos%20pa%C2%B4gina%206%20a%2011%20%28pdf.io%29%20%283%29.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Universidade Federal Fluminense. Revista de Educação Movimento, ano 3, nº 4, 2016. Disponível em: < <https://professoresherois.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Base-Nacional-Saviani.pdf>. > Acesso em: 19 de abril de 2020.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **Alfabetário de ervas: valorizando a cultura familiar**. Revista Bem Legal. Porto Alegre, v. 2, nº 1, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/vol.2-no-1-2012/2.6%20Alfabetario%20de%20Ervas%20-%20Valorizando%20a%20cultura%20familiar.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

APÊNDICE

Entrevista realizada com uma professora da rede municipal do Município de Teutônia, interior do Rio Grande do Sul, que atua com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

a) **O que, para você, é o multiletramento?**

O letramento nas diferentes linguagens, que não somente a escrita, para, de fato, haver compreensão de texto. As imagens (estáticas ou dinâmicas), a fala, a música, o contexto, os recursos... A BNCC explicita a necessidade dos multiletramentos, principalmente nesta era digital, ao trazer para o centro do ensino os textos multissemióticos e multimodais.

b) **Como se dá a utilização de materiais em sua aula para atender todos os estudantes?**

Dentre os recursos disponíveis na escola, procuro oportunizar diferentes práticas para o desenvolvimento de habilidades de letramentos, variando as estratégias de desenvolvimento das aulas. Aliás, trata-se mais de mudar as estratégias conforme o nível do aluno do que de materiais – ler em voz alta para que alunos com pouca fluência compreendam o que foi lido, discutir o texto no grande grupo, atentar para aspectos linguísticos ou semânticos pertinentes, criar e utilizar jogos para dificuldades observadas no grupo e, principalmente, apoio com leitura e mediação individual para alunos com maior dificuldade. Infelizmente, não há recursos tecnológicos disponíveis integralmente no período de aula no local onde trabalho. Aos alunos inclusos, além da adaptação de atividade se necessário for, é sempre necessário um leitor/mediador para o desenvolvimento dessas habilidades. Mas a tecnologia assistiva, também nestes casos, trata-se mais do recurso humano e das propostas especialmente elaboradas por mim para atender à necessidade do aluno.

c) **Você sente alguma dificuldade ou diferença em fazer acontecer o processo de letramento com alunos inclusos?**

Sim. Primeiro, o tempo de planejamento computado na carga horária do educador não é suficiente para dar conta de sua demanda. Das 25 horas semanais, 16 são cumpridas em sala. As demais utilizadas para planejamento para o grupo. Geralmente, os alunos inclusos possuem uma adaptação curricular que difere MUITO do programa previsto para a série, logo requer um outro planejamento específico do professor. Ou seja, planeja-se dobrado e, principalmente, construindo recursos de TA (o que demanda maior tempo e estudo), se houver comprometimento com o ensino e aprendizagem. Independentemente de ser ou não incluso, para garantir os direitos de aprendizagem de TODOS, o professor precisa fazer múltiplos planejamentos para uma mesma aula. Segundo o planejamento por si só não

garante a aprendizagem, ou todos aprenderiam simplesmente por preencherem apostilas em casa. É preciso a mediação profissional! Se houver monitor para o aluno incluso, ele receberá atenção exclusiva para acompanhar o grupo. Mas todo aluno incluso tem monitor? Qual a capacitação exigida para contrato desse monitor? Todo monitor tem formação ou está estudando no nível de atuação em sala de aula? E quando há vários alunos inclusos numa mesma classe? O professor consegue atender individualmente as especificidades de aprendizagem numa turma de 25 alunos? Terceiro, a rede de suporte ao aluno incluso e ao seu professor geralmente é falha e pouco atuante. Em nossa realidade, por exemplo, não há AEE na escola. Quarto, não se pode contar com recursos digitais na sala de aula.

d) A escola oferece alguma estrutura complementar que contemple todos os estudantes da sua turma?

Na minha opinião, não temos nem políticas públicas capazes de contemplar todos. E começamos por estrutura física, quantidade de alunos por sala, atendimentos especializados em conformidade com as necessidades, etc.

Mas, especificamente na minha escola, posso dizer que:

- O aluno incluso (TEA) tem monitor em tempo integral;
- Não há monitor em todas turmas com alunos inclusos;
- Há muitos alunos em filas intermináveis de triagem para avaliações específicas sobre os processos de aprendizagem que não chegarão na vez;
- Não há AEE;
- A rede de suporte municipal para atendimentos especializados (fonoaudiólogo, psicopedagoga, psicóloga...) está se dissolvendo;
- Há atendimento semanal (1h) no Laboratório de Aprendizagem para alguns alunos com sérias dificuldades de aprendizagem. Oferta não supre a demanda;
- Houve a subdivisão de uma turma com vários casos de inclusão para atendimento mais direcionado do educador, mas não há garantias que será sempre assim.

e) O que, para você, deveria ser aprimorado em âmbito estrutural e pedagógico para melhor atender estudantes inclusos?

Ter AEE em todas as escolas no período integral de horas, ou seja, 40 horas. E que, periodicamente, este profissional se encontrasse com os professores regentes para juntos, organizar as ações e adaptações necessárias para cada aluno incluso. Reuniões mensais com todos profissionais que atendem a criança incluída também em outros setores que implicam no desenvolvimento cognitivo. Acesso

à tecnologia digital em cada sala, com tablets e rede de internet. Limitação da quantidade alunos por sala para garantir a qualidade de aprendizagem para todos. Garantia de monitor nos casos previstos em lei. Os alunos inclusos (ou não) serem vistos e reconhecidos como pertencentes da escola como um todo. Ou seja, são responsabilidade de TODOS, inclusive do sistema - SME, e não apenas do professor regente que, muitas vezes, é o único que conhece sua história e sabe (ou tenta) lidar para resolver situações-problema.

“MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS”, DE MACHADO DE ASSIS, SOB O PONTO DE VISTA DA NUMEROLOGIA

Robert Reiziger de Melo Rodrigues¹
Maiquel Röhrig²

Resumo: Este artigo pretende analisar os números presentes na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, sob o ponto de vista da Numerologia. Tem-se como objetivo descobrir se a escolha dos números foi motivada, ou não. Para tal investigação, foram lidos estudos numerológicos de Dodge (2005), Silva (2009), Sampel (2013) e Rosa (2015). Através da pesquisa, percebeu-se a presença constante dos números ‘dois’, ‘cinco’ e ‘seis’. Esses números, quando relacionados a personagens e a episódios e cenas presentes na narrativa, maximizam o sentido do texto e projetam novas possibilidades de interpretação. Portanto, é possível afirmar que o autor possuía conhecimentos numerológicos e procurou inserir no romance uma série de elementos que embasa esta possibilidade de interpretação.

Palavras-chave: Numerologia. Literatura Brasileira. Clássicos. Machado de Assis.

1 Introdução

Lançado em 1881, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” é um clássico da literatura brasileira. Isso significa que sua leitura ainda é relevante e que sua permanência nos estudos literários até os dias atuais é pertinente. Após leitura atenta do livro, percebeu-se a presença constante de números, que, ao longo da narrativa, serviam para introduzir datas, idades e acontecimentos. Em virtude de que a Numerologia analisa apenas números do um ao nove (1-9), os números do romance foram somados de forma a possuírem apenas um algarismo. Ao somá-los, obteve-se frequentemente como resultado os números dois (2), cinco (5) e seis (6). Devido a essa recorrência, decidiu-se analisar numerologicamente os números empregados na obra de Machado de Assis, a fim de descobrir se seu uso foi motivado, ou se a repetição dos números é mera coincidência.

Para tal investigação, foram lidos estudos dos numerólogos Ellin Dodge (2005), Silva (2009), Sampel (2013) e Rosa (2015). A metodologia consistirá numa análise de quatro níveis distintos: com a data de nascimento de Brás Cubas, através da Numerologia do Ano Pessoal; com o nome do personagem, através da Numerologia Antroponímica e da Numerologia das Lições Cármicas; e, por fim, com os demais números que são frequentes na narrativa.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, robertreiziger2009@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, maiquel.rohrig@bento.ifrs.edu.br

Vale ressaltar que a análise numerológica em consonância com a literatura é relevante, uma vez que, devido à significação dos números, há numerólogos que defendem a existência de uma “Semântica da Numerologia” (SILVA, 2009, p. 10). Além disso, sua utilização pode indicar uma série de fatores até então desconhecidos sobre acontecimentos e personagens pertencentes a uma narrativa. Assim sendo, o presente artigo busca acrescentar significados e compartilhar uma análise inédita da obra com leitores ou possíveis leitores do referido clássico.

Em relação à organização, este estudo será apresentado em cinco partes. Na segunda, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre a Numerologia e sua relevância como método de análise literária. Na terceira parte são apresentadas algumas características do romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. Após, são apresentadas as possibilidades de análises numerológicas presentes na narrativa, que são seguidas pelas considerações finais.

2 O surgimento da Numerologia e sua relevância como método de análise

A Numerologia é a ciência que trata do estudo do significado dos números. (SILVA, 2009, p. 9). Acredita-se que Pitágoras tenha sido um dos precursores desta ciência. Por esse motivo, estima-se que seu surgimento tenha ocorrido cerca de quinhentos e cinquenta anos antes de Cristo. De acordo com Sampel,

Pitágoras viajou durante muitos anos pela Grécia, Síria, Babilônia, Fenícia, Pérsia e Índia, onde estudou e participou de diversas ‘Escolas de Mistérios’ dos antigos povos, o que ajudou a desenvolver a sua percepção e sabedoria sobre vários conhecimentos, como astronomia, matemática, ciência, filosofia, misticismo e religião.

Retomando sua longa viagem, fundou uma escola mística e filosófica em Crotona, colônia grega na península itálica, chama de Escola Pitagórica, a quem se concede a glória de ser a ‘primeira Universidade do Mundo’. (SAMPEL, 2013, p. 8).

Considerada a “ciência dos números” e uma das “ciências divinatórias” por Cissay (1984, p. 9), os numerólogos defendem a importância desta ciência ao afirmar que os números sempre existiram. Tudo no universo baseia-se em quantidade e, portanto, em números. Dessa forma, os números não foram inventados pelos seres humanos, pelo contrário: eles “permanecem distantes de serem produtos de invenção; foram encontrados ou descobertos” (SILVA, 2009, p. 9). Por possuírem significação, Silva defende que exista uma “Semântica dos Números”, ou, mais amplamente, “Semântica da Numerologia” (SILVA, 2009, p. 10).

Embora se conheça pouco sobre sua origem e utilização na antiguidade, a Numerologia, como é conhecida atualmente, foi desenvolvida a partir dos fundamentos propostos por Pitágoras, cujas ideias o levaram a utilizar a teoria dos números “para explicar o sistema cósmico e a criação”. (CAMAYSAR, 1993, p. 9). Ao criar uma teoria numerológica, o matemático tinha como objetivo “fornecer ao ser

humano um sistema praticável, fundamentado, de modo científico, nos números, de um a nove.” (SILVA, 2009, p. 9). Assim, sempre que um número for composto por mais de um algarismo, deve-se somar todos até que se obtenha como resultado um número entre um e nove (1-9).

Numerologicamente, há possibilidade de analisar qualquer número em relação a pessoas, lugares, acontecimentos. No entanto, Pitágoras foi além e criou um sistema numerológico para as letras do alfabeto, conforme tabela abaixo.

Quadro 1 – Tabela Pitagórica

1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

Fonte: (SAMPEL, 2013, p. 22).

A utilização da Tabela Pitagórica permite analisar pessoas de forma mais minuciosa e precisa. Atualmente, esta tabela permitiu a criação da Numerologia Antroponímica, que mescla o estudo dos nomes com o estudo dos números. Cada letra possui um número correspondente e, “desta maneira, as letras de uma palavra são convertidas em números, e assim é possível identificar o seu significado” (SAMPEL, 2013, p. 3).

A utilização da Numerologia como método de análise literário mostra-se pertinente, pois “a Numerologia é um sistema aritmético místico que revela caráter, personalidade e experiência por meio das sensíveis progressões dos números.” (DODGE, 2005, p. 3). Dessa forma, sua utilização pode indicar uma série de fatores até então desconhecidos sobre acontecimentos e personagens pertencentes a uma narrativa.

Conforme Raquel Dodge, “quando você compreende a essência dos significados numéricos, pode, então, compreender os tipos de pessoas e experiências que atrai continuamente.” (DODGE, 2005, p. 4). Isso leva a crer que, quando números são utilizados de forma repetitiva em uma narrativa, podem possuir alguma significação que contribua para a compreensão e posterior análise do texto literário.

3 Algumas considerações sobre “Memórias Póstumas de Brás Cubas”

“Memórias Póstumas de Brás Cubas” é um romance de Machado de Assis, lançado em 1881, que inaugura o Realismo no Brasil. O livro divide-se em cento e sessenta capítulos curtos e é introduzido por uma dedicatória que, provavelmente, seja a mais conhecida da literatura brasileira: “ao verme que primeiro roeu as frias

carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas Memórias póstumas” (ASSIS, 2014, p. 11).

Os principais personagens do romance são: Brás Cubas, homem rico que planeja estratégias para ter sucesso na vida; Virgília, grande amor de Brás Cubas que casa com outro por *status* e influência; Marcela, prostituta que foi o amor da adolescência de Brás Cubas; Eugênia, pretendente de Brás Cubas que é dispensada por ser coxa; Lobo Neves, político com o qual Virgília é casada; Quincas Borba, teórico do humanitismo, doutrina à qual Brás Cubas adere; Dona Plácida, senhora de classe média que tem uma vida de muito trabalho e sofrimento; e Prudêncio, escravo que ganha sua alforria.

O romance é narrado em primeira pessoa por um narrador-personagem, Brás Cubas. Trata-se de um homem que faleceu e, em estado espiritual, decide relembrar seus feitos em vida. Além deste narrador particular, a obra contém outras características modernas para os padrões da época. As principais delas são a alinearidade e a fragmentação do texto. O narrador conta sua vida conforme revisita suas lembranças e, dessa forma, acaba por misturá-las ao ter *flashbacks* constantes. Por basear-se em lembranças, o enredo parece ocorrer lentamente e conter poucas ações. Segundo Afrânio Coutinho, a sensação de lentidão narrativa é uma característica deste período literário: “o realista dá a impressão de lentidão, de vaivéns, de marcha quieta e gradativa pelos meandros dos conflitos, dos êxitos e fracassos.” (COUTINHO, 2004, p. 11).

Com esta obra, Machado de Assis cria um estilo próprio de escrita, que envolve diálogos com o leitor: “imagina tu, leitor, uma redução dos séculos, e um desfilar de todos eles, as raças todas, todas as paixões, o tumulto dos Impérios, a guerra dos apetites e dos ódios, a destruição recíproca dos seres e das coisas.” (ASSIS, 2014, p. 28).

Intertextual, o enredo faz menção a diversos outros textos, como a Bíblia (ao citar os personagens Adão, Eva, Caim e o Éden) e o livro de contos As Mil e Uma Noites. Também há referência à mitologia grega, sendo que Pandora, a primeira mulher criada por Zeus, assume a posição de personagem durante uma alucinação de Brás Cubas: “Chama-me Natureza ou Pandora; sou tua mãe e tua inimiga” (ASSIS, 2014, p. 26).

O enredo do romance consiste no protagonista da obra, Brás Cubas, tentando resgatar momentos importantes de sua vida, mas ela se mostra tão medíocre quanto a essência do personagem. Racista, ele não apieda-se ao matar uma borboleta preta, mas não o faria se ela fosse azul:

[...] bati-lhe e ela caiu. Não caiu morta; ainda torcia o corpo e movia as farpinhas da cabeça. Apiedei-me; tomei-a na palma da mão e fui depô-la no peitoril da janela.

Era tarde; a infeliz expirou dentro de alguns segundos. Fiquei um pouco aborrecido, incomodado.

— Também por que diabo não era ela azul? (ASSIS, 2014, p. 67).

Além disso, ele também demonstra ter afeição pela pobre Dona Plácida, embora não faça esforço algum para ajudá-la a melhorar de vida. Ao encontrar um embrulho com cinco contos de réis, ele o dá à Dona Plácida e vangloria-se pela atitude: “tinha dado a D. Plácida cinco contos de réis; duvido muito que ninguém fosse mais generoso do que eu, nem tanto. Cinco contos!” (ASSIS, 2014, p. 177).

Após conhecer Eugênia, uma possível pretendente a ser sua noiva, perde o encanto ao descobrir que a moça é coxa: “O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita?” (ASSIS, 2014, p. 70).

Ao longo de sua vida, Brás Cubas se apaixona por uma prostituta, Marcela; vira amante de Virgília, mulher de seu amigo, Lobo Neves; discute filosofia com seu amigo, Quincas Borba; cria um jornal; vira político; e, ao fim da narrativa, admira-se por nunca ter precisado trabalhar, já que nascera rico, e por não ter tido filhos: “não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria” (ASSIS, 2014, p. 190). Assim, deixa evidente que sua crítica maior é ao ser humano, tendo em vista que todos têm defeitos e, ao invés de corrigi-los, priorizam a vontade de ascender na vida. É o caso de Prudêncio, escravo alforriado pelo pai de Brás Cubas que, ao gozar de sua liberdade, compra e maltrata outros escravos:

— Toma, diabo! dizia ele; toma mais perdão, bêbado!

— Meu senhor! gemia o outro.

— Cala a boca, besta! replicava o vergalho.

Parei, olhei... Justos céus! Quem havia de ser o do vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio, — o que meu pai libertara alguns anos antes. Cheguei-me; ele deteve-se logo e pediu-me a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.

— É, sim, nhonhô. (ASSIS, 2014, p. 108).

Todas as situações de caráter deplorável executadas por Brás Cubas e demais personagens comprovam que está presente nesta obra uma característica marcante do Realismo: a história é imposta pelos personagens, e não pelo autor. É o meio no qual vivem que define sua forma de pensar e agir. Justamente por isso, Brás Cubas é racista num período em que há escravidão no Brasil; ele quer casar-se com alguém que tenha boa aparência, já que sua fortuna lhe concede alto *status* social, e por isso descarta a possibilidade de ficar com Eugênia; e o sonho do oprimido é ser o opressor, conforme o exemplo de Prudêncio. Em relação a este período literário, Afrânio Coutinho afirma que:

O Realismo procura representar a verdade [...] por meio do retrato fiel de personagens. As personagens do Realismo são antes indivíduos concretos, conhecidos, do que tipos genéricos. Os incidentes do enredo decorrem do caráter dos personagens, e os motivos humanos dominam a ação. São seres humanos completos, vivos, cujos motivos, razões de ação, emoções, o Realismo retrata e interpreta. (COUTINHO, 2004, p. 10).

“Memórias Póstumas de Brás Cubas” é um clássico da literatura brasileira por manter seu caráter universal e atemporal: o ser humano sempre teve e jamais deixará de ter defeitos. É uma consequência de quem vive, o que justifica seu sucesso e sua permanência nos estudos literários até os dias atuais.

4 Análises numerológicas

As análises numerológicas serão feitas em quatro níveis distintos: com a data de nascimento de Brás Cubas, através da Numerologia do Ano Pessoal; com o nome do personagem, através da Numerologia Antroponímica e das Lições Cármicas, que utilizam a Tabela Pitagórica (conforme Quadro 1); e com os números aleatórios que são frequentes na narrativa. Parte-se do pressuposto de que, na Numerologia, todos os números com dois ou mais algarismos são somados até que resultem em um único número, de um a nove (1-9).

4.1 Numerologia do Ano Pessoal

No início da narrativa, Brás Cubas retorna ao dia de seu nascimento, “e eis aqui como chegamos nós, sem esforço, ao dia 20 de outubro de 1805, em que nasci.” (ASSIS, 2014, p. 31). Ao somar os números, obtém-se o número oito (8): $[2+0+1+0+1+8+0+5 = 8]$. Ainda, Brás diz que recebeu este nome por causa de seu “famoso homônimo, o capitão-mor, Brás Cubas, que fundou a vila de São Vicente, onde morreu em 1592, e por esse motivo é que me deu o nome de Brás.” (ASSIS, 2014, p. 20). Esta data também soma oito (8): $[1+5+9+2 = 8]$. De acordo com a Numerologia, o oito reflete um personagem que “gosta de ser notado e de dar impressão de estar bem financeiramente” (ROSA, 2015, p. 81). Além disso, retrata um homem

ambicioso, quer poder, riqueza e sucesso. Em virtude dessa ambição, está sempre motivado e determinado a seguir em frente, em busca dos seus objetivos. [...] A sua normal ambição material o torna autoritário e com desejo de dominação. (ROSA, 2015, p. 71).

Em uma conversa com Brás Cubas, Lobo Neves o convida para ser seu secretário, embora saiba que ele provavelmente não aceitará pois não precisa de dinheiro: “você é rico, continuou ele, não precisa de um magro ordenado” (ASSIS, 2014, p. 119). Em outro momento, Brás Cubas explicita que gostaria de ter criado o emplasto para que ficasse famoso e deixasse seu nome marcado na história:

“se a idéia do emplasto me tem aparecido nesse tempo, quem sabe? não teria morrido logo e estaria célebre.” (ASSIS, 2014, p. 158). Dessa forma, confirma-se, numerologicamente, que o número oito associa-se ao personagem devido o gosto pela riqueza e a ambição de sucesso.

4.2 Numerologia Antroponímica

Originalmente, o nome do personagem protagonista foi escrito com a letra [Z]. Mais tarde, o nome foi atualizado em consonância com as novas regras ortográficas, quando passou a ser escrito com [S]. Para fins analíticos, considerar-se-á o nome original escrito pelo autor.

Ao analisar “Braz Cubas” em consonância com a Tabela Pitagórica (conforme Quadro 1), tem-se que o nome do personagem resulta no número três (3):

Quadro 2 – Numerologia do nome “Braz Cubas”

B	R	A	Z	C	U	B	A	S	TOTAL
2	9	1	8	3	3	2	1	1	3

Fonte: elaborado pelo autor

Conforme Rosa (2015, p. 207), o número três (3) diz respeito a quem “adora uma plateia; quer ser popular, ter muitos amigos e viver rodeado de beleza. Tem natureza impetuosa entusiástica e sonhadora.” (p. 67). Também reflete uma pessoa que “detesta receber ordens e trabalhar em uma profissão ou posição inferior” (p. 85). Em relação ao amor, a pessoa que carrega este número

Às vezes [você] tem a infelicidade de conhecer seus parceiros ideais demasiadamente tarde, quando normalmente já estão casados e, se não tiver cuidado, pode tornar-se um lado de um triângulo, em vez de esperar outro parceiro que esteja livre. (ROSA, 2015, p. 207).

Ao formar-se bacharel, Brás Cubas tende a escolher a profissão que seguirá: “talvez naturalista, literato, arqueólogo, banqueiro, político, ou até bispo, — bispo que fosse, — uma vez que fosse um cargo, uma preeminência, uma grande reputação, uma posição superior” (ASSIS, 2014, p. 53). Percebe-se que ele quer uma boa reputação e um alto cargo pelo qual seja reconhecido e gaste pouca energia. Além disso, ele também torna-se amante de Virgília, mulher de seu amigo, Lobo Neves. Novamente, a análise numerológica confirma-se.

4.3 Numerologia das Lições Cárnicas

A Tabela Pitagórica também é utilizada para revelar Lições Cárnicas. Essas lições são o objetivo de vida dos seres humanos na Terra e representam os erros que o indivíduo deveria corrigir ao longo de sua vida. Esta análise é feita a partir dos

números da Tabela que não são utilizados no nome da pessoa analisada. Ou seja, descartam-se as letras que compõem o nome [B-R-A-Z-C-U-B-A-S] e utilizam-se os números restantes:

Quadro 3 – Análise do nome Brás Cubas

1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

Fonte: (SAMPEL, 2013, p. 22), editado pelo autor.

De acordo com a Tabela, enquanto vivia, Brás Cubas possuía quatro lições cármicas que deveria ter corrigido ao longo de sua passagem na Terra:

LIÇÃO CÁRMICA 4 - Provavelmente “preguiçoso”, na vida passada deixava tudo a meio caminho; não gostava de receber ordens, de trabalho metódico ou pesado. Tinha também certa dificuldade em terminar o que começava, ou seja, era dispersivo, imprudente e desajeitado.

LIÇÃO CÁRMICA 5 - Na vida passada as mudanças e as novidades o assustavam, preferindo agir com cautela exagerada e em situações já consagradas pelo uso.

LIÇÃO CÁRMICA 6 - Na vida passada você foi um ser completamente alheio e, digamos, até irresponsável para com obrigações familiares.

LIÇÃO CÁRMICA 7 - Você foi um ser indeciso; buscava o lado espiritual, mas queria ser rico e conhecido a qualquer custo. Também pouco ou nada fez em matéria educacional, sendo um ser de pouca cultura, sem conhecimento de si próprio e das Leis que regem o Universo. (ROSA, 2015, p. 112-113).

Nenhuma das lições cármicas de Brás Cubas foi concluída, tendo em vista que: (4) ele não concluiu seu maior projeto, o emplasto; (5) não conseguiu fazer mudanças autônomas em sua vida, sempre necessitando da ajuda de terceiros (a tomar como exemplos: Quincas Borba, na criação do jornal, e Lobo Neves, no ingresso à política); (6) não constituiu família e parecia não importar-se muito com a sua, uma vez que sequer chorou com o óbito de sua mãe (ASSIS, 2014, p. 57); e (7) não conseguiu desapegar-se de suas riquezas de forma a levar uma vida de trabalhador que batalha pelo que quer e dá valor ao que conquista, tendo como objetivo de vida a criação de um remédio que lhe desse notoriedade.

4.4 Números recorrentes na narrativa

Número dois (2): Ao morrer, Brás Cubas foi “acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos!” [1+1 = 2] (p. 17). Quando tinha onze anos [1+1 = 2], o tio o falava coisas obscenas (p. 34). Marcela amou-o durante onze [1+1 = 2] contos de réis (p. 46). Na algibeira, pouco antes de falecer, seu pai lhe traz dois projetos, “um lugar de deputado e um casamento” (p. 61). Depois, seu pai dá-lhe dois abraços (p. 65). Mais tarde, Lobo Neves iria mudar-se para ingressar na política, mas briga

com o ministério. Reconcilia-se alguns meses depois, e Virgília avisa Brás Cubas, às onze da manhã [1+1 = 2], que irá embora (p. 101). Certo dia, Lobo Neves convida Brás Cubas para ir ao teatro, mas ele prefere manter distância de Virgília e arrepende-se, às onze horas [1+1 = 2]: “às onze horas estava arrependido de não ter ido ao teatro, consultei o relógio, quis vestir-me, e sair.” (p. 103). Brás Cubas briga com Virgília, e ela não o olha por dois meses (p. 109). No fim da narrativa, no capítulo “dois encontros” (p. 188), Brás Cubas vê Marcela morrer no hospital, e encontra Eugênia pobre, morando em um cortiço.

Percebe-se que o número dois (2) acompanhou Brás Cubas durante muitas situações ruins, como a sua morte e a de Marcela, a obscenidade do tio e o drama de ser amante de Virgília, mulher de seu amigo Lobo Neves. Rosa (2015) afirma que este número é:

um mau número, um número que atrai problemas, morte, inimizades, repressão e infelicidade. Sua virtude é a compreensão dos processos do conhecimento oculto. Na maioria dos casos parece ser um mau acréscimo aos nomes dos reis terrenos, conforme os seguintes exemplos: Demetrius II, assassinado. Anastasius II, assassinado. Carlos II (o Calvo) da França, envenenado. [...] Eusébio conta que para Pitágoras, 2 não era um número, mas uma certa ‘confusão de unidades’, e Plutarco acrescenta que os discípulos de Pitágoras chamavam o 2 de número da discórdia e do descaramento. (ROSA, 2015, p. 27).

Para Silva, a vibração deste número, quando objetiva dar significado a uma pessoa, representa “o indivíduo que dificilmente conquista fama e renome, esta vibração é oposta a vibrações de mando e autoridade [...] o 2, na ‘capacidade’, sinaliza pouca habilidade de realização e efeitos de pouca relevância nos empreendimentos”. (SILVA, 2009, p. 15). Essa vibração também refere-se a Brás Cubas, que não conquistou fama nem renome, tampouco teve relevância na área científica, pois não concretizou a criação do emplasto.

Número cinco (5): O desgosto de Brás Cubas pelo recebimento de ordens vem desde os cinco anos: “desde os cinco anos merecera eu a alcunha de ‘menino diabo’” (p. 33). Para tanto, é em 1814 [1+8+1+4 = 5] que Brás Cubas, aos nove anos, estraga um evento ao ver uma cena inusitada: “O Dr. Vilaça deu um beijo em D. Eusébia! bradei eu correndo pela chácara.” (p. 39). Aos cinco anos, o filho de Virgília é cúmplice do relacionamento amoroso dos amantes: “Nhonhô era um bacharel, único filho de seu casamento, que, na idade de cinco anos, fora cúmplice inconsciente de nossos amores” (p. 24). Certo dia, um almocreve deixa cair um embrulho, que é recolhido por Brás e que continha cinco moedas de ouro, no valor cinco réis (p. 54). Após ter seu relógio furtado por Quincas Borba, Brás encontra Virgília e “cinco minutos bastaram para olvidar inteiramente o Quincas Borba; cinco minutos de uma contemplação mútua, com as mãos presas umas nas outras” (p. 99).

O número cinco (5) indica alguém “dispersivo, não conseguindo terminar o que começa, tendo mais começos do que fins.” (ROSA, 2015, p. 88). Além disso, este número também reflete a personalidade de quem:

detesta receber ordens, principalmente de pessoas com estudo ou capacidade inferior às suas. Também não gosta de trabalhos pesados, enfadonhos, cansativos, preferindo os intelectuais, ou aqueles que o colocam em destaque, ou qualquer outro que implique no desejo de viver e pesquisar. (ROSA, 2015, p. 87).

Em virtude de que o número cinco (5) indica aquele que não gosta de receber ordens, que quer conseguir tudo com moleza e que nunca termina o que começa, pode-se afirmar que ele também faz sentido quando relacionado a Brás Cubas.

Número seis (6): Quando tinha apenas seis anos, Brás estraga o doce que uma escrava fazia, por ela ter-se recusado a dar-lhe um pouco: “um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo [...] e eu tinha apenas seis anos” (p. 33). Ao conhecer Marcela, Brás Cubas demora trinta dias e três jóias para conquistá-la [$3+0+3 = 6$]: “Gastei trinta dias para ir do Rocio Grande ao coração de Marcela” (p. 42); “comprei a melhor jóia da cidade, três diamantes grandes” (p. 48). Mesmo assim, o amor não dura tanto, desfazendo-se em quinze meses [$1+5 = 6$]: “Marcela amou-me durante quinze meses” (p. 46). A fim de esquecê-la, ele viaja para outro país e, apenas no sexto dia, recompõe-se da tristeza. Quando o pai de Brás Cubas morre, são seis pessoas que carregam o seu caixão (p. 81). Ele reencontra Virgília, sua antiga paixão, em 1896 [$1+8+6+9 = 6$], no mesmo ano em que falece (p. 63).

Conforme Rosa (2015), o número seis (6) está intimamente ligado ao amor: “é o número da sedução, do vício e da virtude, das incertezas no casamento” (ROSA, 2015, p. 79). Não à toa, o número aparece na narrativa ligado aos personagens que Brás Cubas mais amou: Marcela, Virgília e seu pai. Assim sendo:

Seis é o número da confusão e junção, da união e sedução, do vício e virtude, da incerteza no casamento, do amor, da atração dos sexos e da beleza. Significa todos os tipos de problemas e discórdias, mas é capaz de purificação pelo conhecimento e de uma boa vida. Os símbolos ocultos para o número 6 são: os dois caminhos; um homem entre a virtude e o vício; cupido com seu arco e flecha [...] (ROSA, 2015, p. 33).

Constata-se, portanto, que, ao longo da narrativa, há presença constante dos números dois (2), cinco (5) e seis (6). Além disso, o personagem Brás Cubas pode ser analisado através da Numerologia Antroponímica, do Ano Pessoal e das Lições Cármicas.

5 Considerações finais

Este estudo foi realizado a partir da utilização da Numerologia, iniciada por Pitágoras há mais de dois mil e quinhentos anos. Foram utilizadas três vertentes de análise para além da observação dos números recorrentes na narrativa: 1) Numerologia do Ano Pessoal, que elencou as características com as quais Brás Cubas nasceu e viria a manifestar durante sua vida; 2) Numerologia Antroponímica, que confirmou que os números constituintes do nome do protagonista fazem referência a suas características pessoais; e 3) Numerologia das Lições Cármicas, que previu vários acontecimentos negativos na vida e na personalidade de Brás Cubas.

Constatou-se, após a análise do nome do protagonista e de outros elementos do romance, que os números utilizados na narrativa foram empregados em conformidade com seus significados numerológicos. Dessa forma, é possível afirmar que o autor da obra, Machado de Assis, possuía conhecimentos de Numerologia e que se valeu deles para acrescentar essa dimensão de sentido por meio de elementos do romance.

Através desta análise, uma série de fatores até então desconhecidos sobre os números empregados na narrativa foram interpretados segundo a perspectiva da Numerologia. Assim sendo, acredita-se que o presente artigo acrescentou significados à interpretação e à compreensão de “Memórias Póstumas de Brás Cubas” a partir de uma análise inédita da obra.

Referências

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CAMAYSAR, Rosabis. **Numerologia**: suas leis, princípios e aplicações práticas na vida. São Paulo: Pensamento, 1993.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**: Era Realista. São Paulo: Global, 2004.

CISSAY, Monique. **Numerologia**: a importância do nome no seu destino. São Paulo: Pensamento, 1984.

DODGE, Ellin. **Numerologia**: o guia completo da arte e ciência dos números. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ROSA, Carlos. **Numerologia Cabalística**: a última fronteira. São Paulo: ABNC, 2015.

SAMPEL, Margareth. **Numerologia**: autoconhecimento através dos números. São Paulo: LeBooks, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=3Qc0>

CwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&ots=bYgLBsGwq-&sig=nLLzrlZBe7SNypHl3KnoceDNmGs#v=onepage&q=pit%C3%A1goras&f=false. Acesso em: 31 mar 2020.

SILVA, Francisco Antonio da. **A vida fica melhor usando a numerologia**. São Paulo: Biblioteca24horas, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=JttrlXQ-Hl8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=numerologia&ots=Pja4ugTLFf&sig=YwCs sDhazbhCB4ZpmywHTgJ2QpE#v=onepage&q=numerologia&f=false>. Acesso em: 30 mar 2020.

O ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI

Maristela Juchum¹
Garine Andréa Keller²
Juliana Thiesen Fuchs³
Daniela Fernanda Prospero⁴

Resumo: Integramos um projeto de pesquisa cujo objetivo é o de identificar as concepções de ensino de escrita acadêmica contempladas em planos de ensino de componentes curriculares voltados para o ensino de gêneros acadêmicos dos cursos de graduação da Univates. O estudo está fundamentado nos Novos Estudos do Letramento, particularmente na abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, STREET, 2010). Seu *corpus* é constituído por dados documentais: plano pedagógico do curso. Para a execução da pesquisa, as atividades foram divididas em duas etapas, sendo que, até o momento, apenas a primeira foi realizada. Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa, na qual identificamos os componentes voltados direta ou indiretamente para o ensino de gêneros acadêmicos. Para tal, analisamos a ementa de todos os componentes curriculares dos cursos presenciais da Univates. Como resultados, foram identificados 73 componentes em que os gêneros acadêmicos que aparecem explicitados nas ementas são: a resenha, o resumo, o projeto de pesquisa, o artigo científico, a monografia, o Trabalho de Conclusão de Curso e o relatório de estágio. No entanto, constatamos que em algumas ementas os gêneros a serem trabalhados não estão especificados, aparecendo termos como “textos acadêmicos” ou “escrita acadêmica”.

Palavras-chave: Universidade; Ensino de escrita; Letramentos acadêmicos.

1 APRESENTANDO O ESTUDO

Ao ingressarem na universidade, os estudantes se deparam com discursos (orais e escritos) pouco familiares, dos quais necessitam se apropriar a fim de poder participar das práticas de letramento que integram o contexto acadêmico. Com frequência, os estudantes são mal avaliados em diferentes disciplinas por desconhecerem os gêneros discursivos que lhes são exigidos, fato que gera o discurso do déficit por parte dos professores, os quais alegam que os estudantes não sabem ler e escrever textos acadêmicos (HENDERSON e HIRST, 2006, p.25).

Essa questão nos remete aos dois modelos de letramento definidos por Street (1995): o autônomo e o ideológico. De acordo com o autor, o modelo de letramento ideológico entende o letramento como um conjunto de práticas culturais flexíveis, as

1 Docente do Curso de Letras da Univates. juchum@univates.br

2 Docente do Curso de Letras da Univates. gkeller@univates.br

3 Docente do Curso de Letras da Univates. jtfuchs@univates.br

4 Graduanda do curso de Psicologia da Univates. daniela.prospero@universo.univates.br

quais vão sendo definidas e redefinidas pelas instituições sociais, e pelos interesses públicos, em que as relações de poder e identidade são determinantes, pois essas posicionam os sujeitos pela forma como usam e tratam os textos (DIONÍSIO, 2006). Em oposição está o modelo de letramento denominado autônomo, o qual concebe o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas imutáveis e individuais que, teoricamente, sendo dominadas, fariam qualquer pessoa ter sucesso na compreensão e na produção de qualquer texto.

Com base em Street (1995), entendemos que ler e escrever no contexto acadêmico vai muito além de dominar um conjunto de habilidades cognitivas. Trata-se, conforme o próprio autor, de uma questão de poder e autoridade, fato que exige do estudante familiarizar-se com os discursos que circulam na universidade a fim de usá-los e de poder participar das práticas letradas. Nesse sentido, interessamos refletir sobre o “lugar” do ensino da escrita acadêmica nos cursos de graduação na universidade. Em outros termos, pretendemos entender quais componentes curriculares incluem, em alguma medida, o ensino da escrita dos gêneros discursivos científicos que são exigidos dos estudantes no decorrer do curso.

Para dar conta desse objetivo, criamos, em 2019, o projeto de pesquisa intitulado *O ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação na Universidade do Vale do Taquari*. Para a execução da pesquisa, as atividades foram divididas em duas etapas, sendo que, até o momento, apenas a primeira foi realizada. Essa primeira etapa consistiu, basicamente, no levantamento dos componentes curriculares de cada curso voltados direta ou indiretamente ao ensino de escrita acadêmica, enquanto a segunda buscará analisar os planos de ensino desses componentes, identificando suas concepções de ensino de escrita acadêmica.

Neste trabalho, pretendemos discutir os dados gerados na primeira etapa da pesquisa, isto é, da análise dos Planos Pedagógicos dos Cursos (doravante PPC) de graduação presenciais da Universidade do Vale do Taquari – Univates e do levantamento dos componentes curriculares cujas ementas evidenciam direta ou indiretamente o ensino da escrita de gêneros discursivos.

Na próxima seção, apresentamos a concepção de gêneros do discurso que embasa a referida pesquisa. Na sequência, explicamos quais materiais foram analisados e de que forma se deu essa análise. Por fim, refletimos sobre os resultados encontrados até a conclusão dessa etapa da pesquisa.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS NA UNIVERSIDADE

O letramento acadêmico se caracteriza pelas práticas de uso da linguagem (oral e escrita) no contexto da universidade, ou seja, há usos específicos de discursos que circulam nessa esfera de atividade humana. Dessa forma, é possível afirmar que

todos os discursos (orais e escritos) que circulam na esfera acadêmica pertencem a um determinado gênero do discurso. Segundo Faraco (2009, p. 126), “nossos enunciados (orais ou escritos) têm conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade”.

Para Bakhtin (2003, p. 262-263):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...]. A diversidade dos gêneros do discurso é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Assim, se queremos estudar os tipos de dizer (gêneros do discurso) que ocorrem na universidade, temos que nos remeter a essa esfera da atividade humana. Em outros termos, entendemos que os nossos discursos sempre se moldam às formas de um gênero em uma determinada esfera de atividade humana. Segundo Faraco (2009, p. 130), “os gêneros constituem meios de conhecimento situado”. Nesse sentido, podemos entender que ingressar na universidade implica desenvolver o domínio dos gêneros que lhe são peculiares.

Bakhtin (2003) nos faz perceber que muitas pessoas, mesmo tendo um domínio da língua, não conseguem participar das práticas sociais em certas esferas da comunicação verbal por não dominarem, na prática, as formas do gênero de dada esfera. Ou seja, um estudante que domina os modos de dizer peculiares ao contexto escolar da educação básica pode sentir dificuldades ao ingressar na universidade. Segundo Bakhtin (2003), isso não ocorre por causa do desconhecimento do vocabulário ou das regras gramaticais, mas pelo fato de o estudante não ter experiência com os discursos (orais ou escritos) que circulam nessa esfera de atividade humana da qual ele passa a fazer parte.

A perspectiva bakhtiniana sobre gêneros leva em consideração o uso da linguagem em determinado contexto de comunicação. Dessa maneira, os gêneros do discurso não podem ser entendidos pelo viés estático do produto, das formas, mas principalmente pelo viés dinâmico da produção, pelo processo, por aquilo que se faz com os textos na vida (JUCHUM, 2016). Ressaltamos que, neste estudo, os gêneros discursivos acadêmicos são entendidos como os discursos (orais e escritos) que são produzidos e que circulam na universidade como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos tendo por finalidade a construção e a divulgação do conhecimento científico. Desse modo, nos questionamos: como o estudante se apropria dos gêneros do discurso

que circulam na universidade? Na próxima seção, apresentamos como se deu a realização da primeira etapa da pesquisa.

3 O LUGAR DO ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE

3.1 O que e como pesquisamos

Para a realização da primeira etapa da pesquisa, solicitamos ao NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) o PPC de todos os cursos de graduação presenciais da Univates. Foram analisados os documentos de 38 cursos.

Desses, foram identificados 73 componentes curriculares cujas ementas sinalizam a produção escrita de gêneros acadêmicos. É importante ressaltar que nesta etapa da pesquisa ainda não temos condições de afirmar quantos e quais são os componentes curriculares que, de fato, se destinam ao ensino da escrita acadêmica. Essa questão será analisada na segunda fase da pesquisa a ser concluída no primeiro trimestre de 2021, quando serão analisados os planos de ensino desses componentes curriculares, buscando palavras e expressões que façam referência à escrita, empreendendo a técnica de análise de conteúdo. Para tal, serão levadas em consideração as duas categorias identificadas por Fischer e Dionísio (2011), ao proporem uma tipificação de textos presentes no ensino superior, a partir da análise de resumos publicados em uma conferência internacional sobre letramentos ocorrida em 2009, em Portugal, a saber: escrita como ferramenta pedagógica e como gênero científico.

Segundo Fischer e Dionísio (2009), a categoria escrita como ferramenta pedagógica inclui textos requeridos na universidade com fins de mediação do processo de ensino-aprendizagem. O professor os exige a fim de ensinar aos alunos determinados conhecimentos, bem como avaliar a construção desses conhecimentos e sua aprendizagem. Entre os textos que mais se vinculam a essa categoria, destacam-se: resumos, fichamentos, esquemas, resenhas. Já a categoria escrita como gênero científico inclui, conforme as autoras, textos produzidos com o objetivo de divulgar conhecimentos científicos (artigo acadêmico, ensaio, relatório de pesquisa, monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado).

A seguir, nos propomos a refletir sobre os achados da primeira etapa da pesquisa.

3.2 Os achados da pesquisa: gêneros discursivos identificados nos documentos

Como explicado na seção anterior, para a identificação dos componentes curriculares que sugerem o ensino de escrita acadêmica, analisamos as ementas constantes no PPC dos cursos.

Dentre os componentes curriculares identificados, é preciso explicar que há aqueles institucionais, ou seja, o mesmo componente é ofertado a todos os cursos. Por outro lado, componentes como Trabalho de Conclusão de Curso e Metodologia da Pesquisa são específicos de cada curso, embora façam parte das grades curriculares de todos os cursos, seguindo uma regularidade nos conteúdos abordados. Reafirmamos, ainda, que a análise realizada até o momento diz respeito apenas à busca de informações constantes nas ementas dos Componentes. Nesse sentido, poderá haver componentes em que, na prática, há, em alguma medida, o ensino de escrita de textos acadêmicos mesmo que isso não esteja expresso em sua ementa, porém, nossa escolha foi analisar as informações que os planos de ensino dos cursos oferecem de forma oficial.

Sabemos, como dito anteriormente, que os gêneros acadêmicos são aqueles que circulam na esfera científica e têm por finalidade a apropriação e a divulgação do conhecimento científico (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Dentre os gêneros acadêmicos mais recorrentes na universidade, podemos citar o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo científico, o ensaio, o relatório, a monografia.

Analisando a ementa dos 73 componentes curriculares identificados na primeira fase da pesquisa encontramos a menção aos seguintes gêneros acadêmicos escritos: resenha, resumo, projeto de pesquisa, artigo científico, monografia e relatório de estágio. No entanto, constatamos que em algumas das ementas em análise, os textos são referidos de maneira geral, muitas vezes englobados simplesmente na categoria “escrita acadêmica” ou “texto acadêmico”, não sendo possível identificar quais exatamente são os gêneros a serem exigidos dos estudantes no decorrer desses componentes. Em nenhuma das ementas analisadas encontramos menção ao ensino dos textos acadêmicos referidos nas ementas. Contudo, não significa isto dizer que nestes componentes curriculares não haja um trabalho voltado ao ensino de gêneros acadêmicos. Ou seja, para verificar se esse ensino de fato ocorre, necessitaríamos ir além da análise documental, o que não está previsto para as etapas que integram o referido projeto.

Para a produção deste artigo, a título de demonstração da análise que foi realizada nesta primeira etapa da pesquisa, selecionamos de maneira aleatória as ementas de seis componentes, sendo um institucional e cinco componentes específicos.

Quadro 1: Demonstrativo da análise de ementas

Componente	Ementa	Gênero Acadêmico
Leitura e Produção de Textos	Estudo do texto em suas múltiplas formas e funções, com ênfase no texto acadêmico, na leitura funcional, na produção escrita e oral, na coesão e na coerência. Direitos humanos, questões étnico-raciais e socioambientais como temas das leituras, das produções textuais escritas e orais.	Texto acadêmico
Trabalho De Conclusão De Curso I (curso de Direito)	Planejamento, elaboração e apresentação de projeto de monografia ou artigo acadêmico/científico na área do Direito.	Projeto de monografia, projeto de artigo acadêmico/científico
Trabalho De Conclusão De Curso II (curso de Direito)	Elaboração e apresentação de trabalho monográfico ou de artigo acadêmico/científico na área do Direito.	Trabalho monográfico, artigo acadêmico/científico
Introdução à pesquisa	Processo de iniciação à pesquisa e conceitos fundamentais para o trabalho científico.	Não especificado
Metodologia da Pesquisa	Estudo do método científico de pesquisa para a produção formal de conhecimento.	Não especificado
Pesquisa em Psicologia	Estudo de metodologias qualitativas de pesquisa em Psicologia e dos processos de escrita e autoria do pensamento.	Não especificado
Projetos de Pesquisa em Comunicação	Exercício de construção de projeto de pesquisa em Comunicação.	Projeto de pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como é possível verificar nas ementas mostradas no quadro acima, a escrita acadêmica é prevista em alguma medida nesses componentes curriculares - o que faz pressupor que seu ensino também é, de alguma forma, contemplado. A seguir, discutiremos sobre o que observamos em relação a cada componente curricular identificado no quadro acima.

Leitura e Produção de Textos, por exemplo, é um componente institucional (previsto como obrigatório no currículo de todos os cursos) dedicado, como diz a ementa, ao estudo do texto, com ênfase no texto acadêmico. Esse estudo implica, muito provavelmente, como sugerido pelo nome do componente, tanto como ler quanto como escrever determinados gêneros de textos. A ementa não especifica quais seriam esses gêneros, porém como se refere a “textos acadêmicos”, é possível inferir que serão produzidos diversos gêneros do universo acadêmico. E, como está previsto o estudo desses textos para que haja sua leitura e produção, pressupõe-se que há o ensino da escrita acadêmica.

Diferentemente do componente anterior, nos componentes TCC I e TCC II, está prevista a produção de textos acadêmicos específicos. Em TCC I, conforme

evidenciado na ementa, o gênero a ser produzido é o projeto de monografia ou de artigo científico, o que implica, possivelmente, discussões com o orientador sobre como fazer essa escrita.

Em TCC II, por sua vez, a ementa prevê a produção de “trabalho monográfico” ou de artigo acadêmico/científico, dando sequência ao projeto desenvolvido em TCC I. É sabido que os trabalhos de conclusão normalmente são produzidos nos últimos semestres do curso. Nesse sentido, nos perguntamos se é possibilitado aos estudantes o ensino desse gênero em outros componentes ao longo do curso. Em outros termos, questionamos: qual é o lugar do ensino da escrita acadêmica nos cursos de graduação? Como dito anteriormente, segundo Henderson e Hirst (2006, p. 25), quando ingressam na universidade, os estudantes necessitam escrever textos pertencentes a gêneros discursivos ainda pouco conhecidos por eles, fato que gera o discurso do *déficit* por parte dos professores, os quais partem do pressuposto de que os estudantes já deveriam saber ler e escrever textos acadêmicos quando chegam ao ensino superior. Neste estudo, defendemos que os textos que os estudantes precisam produzir na universidade necessitam ser ensinados e não apenas exigidos para avaliar o aluno. Esse entendimento nos remete ao modelo de letramento ideológico defendido por Street (1995), ao afirmar que o letramento é um conjunto de práticas culturais flexíveis, definidas com base nos interesses públicos e nas relações sociais que envolvem poder e identidade e que posicionam os sujeitos participantes nas práticas de letramento.

Dando sequência à análise, constatamos que nos componentes curriculares Introdução à Pesquisa e Metodologia da Pesquisa não foi possível identificar um gênero acadêmico específico. Porém, em Introdução à Pesquisa está prevista a abordagem do “trabalho científico”, o que muito provavelmente inclui gêneros acadêmicos a serem estudados em termos de processos e conceitos fundamentais para sua realização. Da mesma forma, em Metodologia da Pesquisa, como está previsto o estudo com vistas à produção formal de conhecimento, é possível deduzir que o componente preveja a escrita de gêneros em que se produz conhecimento (acadêmicos, portanto).

Da mesma forma que nos componentes anteriores, no componente Pesquisa em Psicologia também não foi possível identificar os gêneros a serem trabalhados, fato que pode ser constatado por meio da expressão “processos de escrita e autoria do pensamento”. Isso não significa necessariamente que essa escrita não seja acadêmica, no entanto a ementa não deixa claro como seria essa escrita.

Assim como Pesquisa em Psicologia, o componente Projetos de Pesquisa em Comunicação também propõe a iniciação à prática científica de forma mais específica em relação à área (diferentemente de componentes mais gerais como

Metodologia da Pesquisa). Porém, nesse caso, está explícita a produção do gênero “projeto de pesquisa”, tanto no título do componente quanto na ementa. A expressão “exercício de construção” de projeto de pesquisa dá a entender que, no decorrer do componente, os estudantes aprenderão a escrever o gênero por meio de exercícios de escrita e reescrita.

As ementas analisadas nos permitiram criar três categorias de classificação, a saber: as ementas que apresentam claramente os gêneros acadêmicos a serem trabalhados com os estudantes; aquelas que citam termos como “textos acadêmicos” e “escrita acadêmica”, não sendo possível afirmar com clareza quais os gêneros que serão trabalhados; e uma terceira que classificamos como não especificado, pois não há nenhum indício que faça referência aos gêneros a serem produzidos pelos estudantes no decorrer das aulas.

Diante do exposto, é possível pensar que, se dos estudantes é exigida a escrita de vários gêneros acadêmicos no decorrer do curso, haja a necessidade de tempos e espaços em cada um dos componentes curriculares destinados ao ensino dos textos acadêmicos. Dessa forma, os estudantes poderiam participar com sucesso das práticas de letramento acadêmico (JUCHUM, 2016).

4. FINALIZANDO A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

No presente artigo, tivemos como objetivo discutir os dados gerados na primeira etapa da nossa pesquisa, realizada a partir do projeto de pesquisa *O ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação na Universidade do Vale do Taquari*. Dessa forma, a primeira etapa consistiu na análise dos PPCs dos cursos de graduação presenciais da Universidade do Vale do Taquari – Univates, e no levantamento dos componentes curriculares cujas ementas evidenciassem direta ou indiretamente o ensino da escrita de gêneros discursivos.

Dos 38 cursos analisados, foram identificados 73 componentes curriculares cujas ementas sinalizaram a produção escrita de gêneros acadêmicos. Na terceira seção do artigo, demonstramos a nossa análise através das ementas de seis componentes: Leitura e Produção de Textos, Trabalho de Conclusão de Curso I, Trabalho de Conclusão de Curso II, Introdução à Pesquisa, Metodologia da Pesquisa, Pesquisa em Psicologia e Projetos de Pesquisa em Comunicação.

Nas ementas analisadas, apenas os componentes Trabalho de Conclusão de Curso I, Trabalho de Conclusão de Curso II e Projetos de Pesquisa em Comunicação indicaram gêneros acadêmicos específicos, tais como projeto de monografia, artigo acadêmico/científico e projeto de pesquisa. Já em Leitura e Produção de Textos, verificamos que sua ementa sinaliza o estudo do texto, com ênfase no texto acadêmico. Logo, apesar de não nomear um gênero em específico, compreendemos

que o estudo de textos acadêmicos implica, também, no ensino da escrita acadêmica. Por outro lado, nos componentes Introdução à Pesquisa, Metodologia da Pesquisa e Pesquisa em Psicologia não foi possível identificar um gênero específico, mas entendemos que, ainda assim, todos tratam, de alguma forma, sobre a escrita de gêneros acadêmicos. Por fim, tendo em vista que a escrita acadêmica é prevista nas ementas desses componentes curriculares, subentendemos que o seu ensino também seja, de alguma forma, contemplado.

Com base no apresentado até então, consideramos que o nosso objetivo inicial foi alcançado satisfatoriamente. Ainda assim, é importante reiterar que a análise apresentada no presente artigo tratou apenas da nossa primeira etapa da pesquisa, e que, por isso, ainda não podemos afirmar que os componentes curriculares realmente se destinem ao ensino da escrita acadêmica. Tal como mencionado anteriormente, essa questão será analisada na segunda fase da pesquisa, que terá como objetivo analisar os planos de ensino dos componentes curriculares identificados na primeira etapa, buscando palavras e expressões que façam referência à escrita, empreendendo a técnica de análise de conteúdo.

Para concluir, podemos perguntar se as ementas dos componentes curriculares investigadas estarão de fato a possibilitar condições para o ensino da escrita de gêneros acadêmicos a fim de que os estudantes sejam bem sucedidos nas práticas discursivas das quais necessitam participar na universidade. Pergunta para a qual buscaremos respostas em outro momento da nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramentos (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>>. Acesso em: nov. 2020.

HENDERSON, Robyn; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students. **English teaching: practice and critique**, 2006, 6(2), p. 25-38.

JUCHUM, Maristela. **Letramentos acadêmicos**: os projetos de trabalho na universidade. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

LEA, Mary R. & STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, 1998, 23(2): 157-172.

LEA, Mary R. 2004. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: **Studies in Higher Education**, vol. 29, nº 6, p. 739-756.

LEA, Mary R., & STREET, Brian. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory into Practice**, 45(4), 2006, p. 368-377.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.

STREET, Brian. Dimensões "Escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva Florianópolis**, v. 28, n. 2, 541-567, jul/dez, 2010.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

O ENSINO DA LEITURA A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DO USO CONSCIENTE DA ESTRATÉGIA DE PREDIÇÃO LEITORA

Caroline Bernardes Borges¹
Dhaiele Santana Schmidt²

Resumo: Este artigo objetiva apresentar e analisar uma proposta para o ensino da leitura a partir do uso consciente da estratégia de predição, com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram elaboradas atividades destinadas a esse público, ancoradas teoricamente em conceitos relacionados à compreensão leitora (GOODMAN, 1991; KATO, 1987; GIASSON, 2000), às estratégias de leitura (PEREIRA, 2012; KATO, 1987; SOLÉ, 1998) e, mais especificamente, à estratégia de predição (GOODMAN, 1991; SMITH, 2003), bem como à consciência linguística (DEHAENE, 2001; 2007; GOMBERT, 1992), para serem utilizadas em sala de aula. Essas atividades foram analisadas e discutidas tendo em vista a indicação do uso consciente da estratégia predição como caminho para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística de alunos dessa faixa escolar. Considerando as dificuldades de leitura existentes na escola, espera-se que tais atividades auxiliem no trabalho do professor em sala de aula e contribuam para o ensino da leitura pautado na atividade reflexiva e consciente do leitor, diferentemente do que é encontrado na maioria das propostas tradicionais apresentadas nos livros didáticos.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Estratégias de leitura; Predição; Consciência Linguística; Compreensão leitora.

INTRODUÇÃO

Os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura, já conhecidos por linguistas e professores de todo o país, ficam evidentes a cada nova avaliação realizada pelos órgãos oficiais que avaliam a evolução das competências relacionadas ao contexto escolar. Frente a esses problemas, muitas propostas de avaliação e intervenção têm sido criadas e postas em prática, de modo a reduzir os desempenhos insatisfatórios em leitura e promover o desenvolvimento da compreensão leitora.

Neste artigo, pretende-se ir ao encontro desse propósito, a partir da apresentação e da análise de uma proposta para o ensino da leitura focalizado no uso consciente da estratégia de predição leitora, que visa ao desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, trata-se de um trabalho inserido no âmbito dos estudos psicolinguísticos, com base em fundamentos da Psicolinguística e dos estudos da Linguística Textual.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, caroline.borges93@edu.pucrs.br.

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, dhaiele.schmidt@edu.pucrs.br.

Para alcançar tal objetivo, foram elaboradas atividades com esse propósito, dentre as quais duas serão aqui apresentadas e analisadas. Essas atividades tiveram sua concepção, seu planejamento e sua elaboração ancorados teoricamente em conceitos psicolinguísticos que direcionam a organização da seção que apresenta a fundamentação teórica: compreensão leitora (GOODMAN, 1991; KATO, 1987; GIASSON, 2000), estratégias de leitura (PEREIRA, 2012; KATO, 1987; SOLÉ, 1996) e, mais especificamente, estratégia de predição (GOODMAN, 1991; SMITH, 2003), bem como consciência linguística (DEHAENE, 2001; 2007; GOMBERT, 1992).

Após a fundamentação teórica, são apresentadas duas atividades, direcionadas ao uso em sala de aula, bem como suas respectivas análises e a discussão sobre elas. As atividades foram criadas e analisadas tendo em vista a indicação do uso consciente da estratégia predição como caminho para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística de alunos da faixa escolar para a qual são direcionadas.

Espera-se que tais atividades auxiliem no trabalho do professor em sala de aula, considerando as dificuldades de leitura existentes na escola, contribuindo para o ensino da leitura pautado na atividade reflexiva e consciente do leitor, diferentemente do que é encontrado na maioria das propostas tradicionais apresentadas nos livros didáticos. A mudança para uma perspectiva que incorpore ao processo de ensino e aprendizagem da leitura o desenvolvimento metacognitivo da linguagem, pode ser um importante caminho para modificar essa realidade.

A seguir, apresenta-se a primeira seção do artigo, que corresponde aos fundamentos teóricos que subjazem o estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os fundamentos teóricos que embasam a concepção, a elaboração e a análise das atividades aqui propostas e analisadas envolvem conceitos psicolinguísticos relacionados à compreensão leitora, às estratégias de leitura, com foco na predição leitora, e à consciência linguística. Desse modo, essa seção apresenta esses assuntos nessa ordem.

Neste estudo, a definição de compreensão leitora está relacionada às postulações que a consideram uma atividade cognitiva que envolve a construção de sentidos, focalizando no processo realizado durante o ato da leitura (KATO, 1987; KLEIMAN, 2000). De acordo com Pereira (2012), tal processo é determinado e regulado por variáveis intervenientes, incluindo o próprio texto, os conhecimentos prévios e o objetivo de leitura do leitor, por exemplo. Smith (2003) relaciona o sucesso da compreensão leitora à capacidade do leitor de relacionar informações

contidas no material linguístico aos esquemas linguísticos e conceituais já formados em seu sistema cognitivo.

Considerando as variáveis intervenientes do processo da leitura, Goodman (1976) destaca a importância do próprio texto, tendo em vista que as pistas linguísticas expressas pelo autor são selecionadas e consideradas pelo leitor – de forma consciente ou não – para compreender o que lê, por meio da associação que estabelece entre essas pistas e suas experiências e conhecimentos prévios. O objetivo de leitura, outra variável interveniente importante, também direciona o processo de compreensão, pois indica quais são os procedimentos a serem adotados pelo leitor e auxilia na seleção das informações relevantes para o alcance de determinado propósito (GIASSON, 2000; BORGES & PEREIRA, 2018). Quanto aos conhecimentos prévios, Kleiman (2000) sinaliza que se trata dos conhecimentos advindos das experiências prévias do leitor, que são organizados a partir de redes (esquemas), como já citado. Esses conhecimentos são relacionados ao material linguístico e textual, considerando os objetivos do leitor, e, assim, a compreensão é construída a partir de um processo.

A compreensão leitora é, portanto, uma atividade cognitiva que se realiza com base nessas variáveis intervenientes (entre outras mais específicas que não são contempladas pela análise proposta neste estudo), por meio de processos cognitivos que ocorrem de maneira interativa (RUMELHART, 1980) – abrangendo os movimentos ascendentes (na direção das unidades linguísticas para o todo do texto) e descendentes (em direção inversa, do todo do texto para as partes) em interação.

Nesse processo, inclui-se também o uso de estratégias de leitura. Segundo Kleiman (1993), as estratégias de leitura são operações regulares utilizadas para a abordagem de um texto. De caráter elevado, esses procedimentos envolvem fatores como os objetivos a serem alcançados, o planejamento das ações utilizadas a fim de atingir esses objetivos, sua avaliação e uma mudança, quando necessário (SOLÉ, 1998).

As estratégias podem ser utilizadas de forma consciente ou inconsciente, o que, de acordo com Kato (1987), pode classificá-las como cognitivas ou metacognitivas; as cognitivas consideram o comportamento automático e inconsciente do leitor perante o texto, enquanto as metacognitivas permitem o planejamento de ações para uma finalidade (como a busca por informações específicas ou uma compreensão mais detalhada sobre o texto) (KLEIMAN, 1993). São diversas, e podem ser utilizadas de forma consciente ou inconsciente. Segundo Pereira (2012), algumas das estratégias de leitura são o *skimming*, o *scanning*, a leitura detalhada e a predição.

O *skimming* permite um passeio global pelo texto, no qual o leitor observa o material escrito como um todo. Já o *scanning* é similar à estratégia anterior, mas o mesmo passeio é feito a fim de buscar por informações específicas do texto. Já a leitura detalhada, ao ser utilizada como estratégia de leitura, envolve uma leitura linear do texto, partindo das menores para as maiores unidades linguísticas. A autora ressalta ainda que o leitor pode alternar entre estratégias de leitura, que interagem entre si como em uma teia (PEREIRA, 2012).

A predição, estratégia de leitura aqui focalizada, é bastante importante em função da sua complexidade e importância para o processo de compreensão. Aliada à inferência, a predição envolve a “adivinhação” de informações necessárias para a compreensão do texto através do processo inferencial, em um confronto entre as pistas linguísticas contidas no texto e os conhecimentos prévios do leitor (GOODMAN, 1991; PEREIRA, 2009; SMITH, 2003). Dessa forma, a predição não ocorre de forma inconsequente, e sim apoiada em elementos linguísticos e nos conhecimentos prévios do leitor, ou seja, as predições necessitam ser autorizadas pelo texto.

De acordo com Pereira e Piccini (2006) e Solé (1998), a predição também está apoiada em outras três estratégias de leitura: o automonitoramento, a autocorreção e a autoavaliação. Ao assumir o controle de sua leitura, o leitor constantemente formula novas hipóteses sobre o texto, verifica essas hipóteses a partir de pistas linguísticas e, caso tenha problemas para compreender, aplica novas ações a fim de resolver o problema.

O processo de realização de predições pode tornar-se mais automatizado e produtivo à medida que a consciência linguística do leitor é desenvolvida. De acordo com Dehaene (2001; 2007), a consciência linguística ocorre quando diferentes áreas do cérebro entram em sincronia para executar uma tarefa que envolve o uso da linguagem. Desse modo, a consciência linguística está relacionada à atividade reflexiva acerca da própria linguagem.

Desenvolver a consciência linguística envolve, portanto, ultrapassar o uso automatizado e habitual da linguagem, tornando-a objeto de análise intencional, em que o leitor explica a linguagem pela própria linguagem. Nesse processo, o leitor pensa sobre os elementos e fenômenos linguísticos, descrevendo-os e manipulando-os, compreendendo, assim, a organização e o funcionamento da estrutura da língua.

Dependendo do segmento linguístico focalizado durante essa atividade – fonema, morfema, palavra, frase, texto, contexto –, a consciência linguística assume determinadas classificações (PEREIRA, 2010). Assim, na literatura são apresentadas a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência

lexical, a consciência sintática, a consciência pragmática e a consciência textual, que são definidas a seguir.

A consciência fonológica está relacionada à reflexão acerca dos sons da língua, envolvendo fonemas e sílabas que constituem sua estrutura. Incluem-se aqui, também, as características entoacionais e rítmicas da língua. Atividades que contemplem a manipulação de fonemas, sílabas, rimas, aliterações, etc. estão desenvolvendo a consciência fonológica.

A consciência morfológica focaliza a atividade reflexiva sobre os morfemas que compõem as palavras da língua, englobando sua estrutura e formação. Refletir acerca do uso e da manipulação de afixos, morfemas de gênero e número, de tempos e modos verbais, por exemplo, é desenvolver a consciência morfológica.

A consciência lexical envolve a reflexão sobre as palavras da língua. A segmentação da linguagem em palavras torna-se o objetivo de análise, incluindo os significados em sua totalidade, considerando tanto o contexto em que estão inseridas como os sentidos estabelecidos independentemente da situação de uso.

A consciência sintática está relacionada à capacidade do indivíduo de manipular a estrutura gramatical das sentenças e compreender seus funcionamentos e significados. Abrange, assim, o limite da sentença, a estrutura da oração e do período e os processos de construção e de pontuação.

A consciência pragmática coloca a situação comunicacional de determinado texto como objeto de análise e reflexão. Assim, considera os elementos relacionados à situação de uso da língua, incluindo os pontos de vista dos interlocutores componentes do contexto de produção e recepção dos textos, os objetivos, o momento e o espaço do ato comunicativo, o suporte e a adequação do material linguístico ao contexto em que está inserido.

Por fim, a consciência textual, proposta por Gombert (1992), trouxe os elementos textuais ao centro de análise, considerando os aspectos formais, as informações e o conteúdo do texto. Nessa perspectiva, a reflexão recai sobre os aspectos de coesão, coerência e superestrutura do texto.

Atenta-se, nesse estudo, para o fato de que, apesar da categorização da consciência linguística de acordo com os planos linguísticos focalizados, todos os planos linguísticos são observados e manipulados em conjunto durante a leitura. Tendo em vista que qualquer texto é constituído por todos os planos linguísticos relacionados, constata-se a importância do desenvolvimento de todos eles – separadamente e em conjunto – em sala de aula.

Expostos os pressupostos teóricos que embasaram a proposta pedagógica em questão neste estudo, apresenta-se, a seguir, as atividades e suas respectivas análises.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Nesta seção, são apresentadas duas atividades e suas respectivas análises, embasadas teoricamente nos fundamentos anteriormente expostos. Inicialmente, apresenta-se a Atividade 1 analisada, elaborada com base em uma crônica, e, após, apresenta-se a Atividade 2 analisada, constituída com base em um poema.

A Atividade 1 trabalha o uso da predição no texto “A velhinha contrabandista”, uma crônica de Stanislaw Ponte Preta. Para sua realização, é sugerido que o professor divida a turma em grupos de 4 a 5 alunos a fim de estimular a discussão sobre o texto – que é entregue aos grupos de forma fragmentada, em fichas diversas. É importante ressaltar que a crônica foi fragmentada em momentos críticos da narrativa, com o intuito de permitir a criação de hipóteses possivelmente mais interessantes. Feita a leitura da ficha, o professor faz perguntas e, após os alunos as responderem com justificativas, recebem outra com a continuação. Assim segue até que o texto seja apresentado em sua totalidade.

A primeira ficha a ser entregue contém o título e o nome do autor do texto:

A velhinha contrabandista, de Stanislaw Ponte Preta

Após os alunos realizarem a leitura, o professor inicia a discussão com as seguintes perguntas, sempre solicitando que os alunos justifiquem suas escolhas:

- Com base no título, o que você espera que aconteça no texto?
- Sobre o que você acha que o texto vai tratar?
- Você acha que o uso do termo “velhinha” (no diminutivo) no título indica algo sobre o texto?

Aqui, as perguntas buscam estimular os alunos a discutirem e criarem hipóteses baseados nas pistas do texto e em seus conhecimentos prévios (como a familiaridade com o estilo do autor ou com o texto, caso já tenha sido lido). Quanto às pistas linguísticas, conforme observado na terceira questão, há a exploração de suas possíveis conotações para a narrativa que se apresenta nas próximas etapas. Entretanto, há um cuidado para não incitar os alunos a realizarem predições diferentes das próprias, oferecendo pistas muito significativas, que “entreguem” a sequência do texto.

Já a segunda ficha, entregue aos alunos após a discussão inicial sobre o título, contém o trecho inicial do texto:

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

Após os alunos realizarem a leitura do trecho inicial do texto, o professor faz as seguintes perguntas, sempre solicitando aos alunos que justifiquem suas escolhas:

- Você esperava que o texto começasse assim?
- O que você acha que o fiscal da alfândega falou para a velhinha?
- Você acha que a velhinha realmente é contrabandista?

Na segunda ficha, o texto foi interrompido antes da fala do fiscal a fim de permitir a predição sobre o futuro diálogo, assim como de estimular a discussão em relação às expectativas dos alunos sobre o texto que se inicia. A terceira questão também os incentiva a avaliarem suas hipóteses sobre a velhinha, observando as pistas deixadas pelo autor.

Após a discussão sobre o trecho inicial, o professor entrega a terceira ficha, em que é observado o seguinte trecho, continuação da parte inicial do texto:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

Após realizarem a leitura da terceira ficha, os alunos respondem às seguintes perguntas realizadas pelo professor, seguidas da solicitação de justificativa das respostas:

- Sua hipótese sobre a fala do fiscal foi confirmada?
- O que você acha que a velhinha está levando no saco?
- Antes de responder ao fiscal, a velhinha sorriu. Você acha que há alguma intenção por trás dessa expressão?

Ao responder à primeira pergunta, os alunos devem avaliar suas hipóteses. Esse processo é incentivado durante toda a leitura do texto, a fim de ensinar o uso consciente da estratégia de predição na leitura. As questões sobre o conteúdo do saco e sobre o sorriso da velhinha permitem aos alunos criar hipóteses a serem avaliadas nas leituras seguintes, uma vez que ainda não há pistas textuais claras que indiquem suas respostas.

Após a discussão, o professor entrega aos alunos a quarta ficha, em que segue a narrativa:

– *É areia!*

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Após a leitura desse trecho, o professor realiza as seguintes perguntas aos alunos e solicita que justifiquem suas respostas:

- Sua hipótese sobre o conteúdo do saco foi confirmada?
- Você acha que o fiscal acreditou na velhinha?
- Você acha que o fiscal irá tomar outras providências?
- Para onde você acha que a velhinha foi após a fiscalização?

Novamente os alunos são levados a avaliar suas hipóteses, observando as pistas linguísticas deixadas pelo autor. As hipóteses referentes à segunda e à terceira questão, por exemplo, podem se apoiar no uso do adjetivo “encabulado” (se o fiscal ficou encabulado, teria acreditado na velhinha?). Esse tipo de reflexão auxilia no processo de desenvolvimento do uso consciente da predição, utilizando o próprio texto.

Depois da discussão sobre a quarta ficha, a quinta ficha é entregue aos alunos, em que é observado o seguinte trecho da crônica:

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com moamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai!

Lido o trecho da quarta ficha, o professor realiza as seguintes perguntas, dando sequência à discussão, sempre solicitando que os alunos justifiquem suas escolhas:

- Você acha que, desta vez, a velhinha realmente estava levando areia?
- Você acha que o fiscal irá examinar o saco novamente?

As perguntas referentes à quinta ficha não apenas buscam incentivar os grupos a avaliarem suas próprias hipóteses, como também as do personagem fiscal – que utiliza o recurso da predição baseado em seus conhecimentos prévios da profissão (já que é “malandro velho”, como citado na segunda ficha). Além disso, incentiva os alunos a preverem o que pode vir no próximo fragmento do texto.

Para dar sequência às avaliações das hipóteses, a sexta ficha dá prosseguimento à crônica:

O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

Após a leitura, o professor realiza as perguntas e solicita suas justificativas:

- O que você acha que o fiscal fez?
- Por que você acha que a velhinha estava transportando areia em todos esses dias?

Esse trecho do texto oferece mais pistas textuais para a avaliação das hipóteses criadas anteriormente, já que a velhinha segue se mostrando inocente. Entretanto, os alunos também devem adivinhar a próxima ação do fiscal – que, mesmo tendo comprovado a inocência da velhinha, parece que decide agir.

Após mais essa parte, a penúltima ficha é apresentada aos alunos, em que a narrativa se aproxima de seu final:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

Após a leitura de mais esse trecho, o professor realiza as perguntas abaixo e solicita suas justificativas:

- Você esperava que o fiscal fizesse essa proposta à velhinha?
- Você acha que a velhinha é inocente?
- O que você acha que a velhinha respondeu ao fiscal?

O trecho da sétima ficha é essencial para o desfecho da história, e as hipóteses criadas estão diretamente relacionadas ao último fragmento do texto – tanto em relação à continuação da história quanto ao que foi lido até então. Além disso, os grupos devem avaliar se sua hipótese sobre a ação do fiscal (elaborada no trecho anterior) estava correta.

Por fim, a oitava e última ficha, que apresenta o desfecho da crônica, é entregue aos alunos:

- *O senhor promete que não “espáia”?* – *quis saber a velhinha.*
- *Juro* – *respondeu o fiscal.*
- *É lambreta.*

Lido o trecho, o professor realiza as perguntas e solicita suas justificativas:

- Sua hipótese sobre a inocência da velhinha se confirmou?
- Se você acreditava que a velhinha era culpada, sua hipótese sobre o produto contrabandeado se confirmou?
- Você acha que o fato de a contrabandista ser uma velhinha dificultou a investigação do fiscal?
- Pensando em uma possível continuação para o texto, você acha que o fiscal cumpriu o combinado com a velhinha?

Na última ficha, há questões de diversos tipos. Primeiramente, os alunos devem avaliar as hipóteses criadas durante toda a leitura sobre a inocência da velhinha, confirmando-as ou refutando-as. Depois, devem pensar no sentido global do texto para realizar uma predição sobre a investigação. Por fim, os alunos são incentivados a explorarem o nível extratextual, considerando uma possível continuação para a crônica, justificando suas escolhas com base na materialidade linguística do texto, considerando que o texto não autoriza qualquer continuação que não seja por ele amparada. Assim é finalizada a atividade 1.

A atividade 2 desenvolve o uso da predição na leitura do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. Sugere-se o uso do roteiro a seguir para o desenvolvimento da atividade:

1) O professor apresenta o poema com algumas lacunas aos alunos, como exposto a seguir:

Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem _____ e não se tem chuva!*

*_____ se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a _____!*

*Quem sobe nos ares _____ fica no chão,
_____ fica no chão não sobe nos _____.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois _____!*

*_____ guardo o _____ e não compro o doce,
Ou compro o _____ e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou _____ ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia _____!*

*Não sei se brinco, não _____ se estudo,
_____ saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou _____.*

2) O professor solicita que os alunos realizem a leitura completa do texto lacunado. Em seguida, solicita que preencham as lacunas com palavras que estejam de acordo com o contexto, levando em consideração o gênero do texto. Explica que as palavras podem ser de quaisquer tamanhos e classes gramaticais.

3) À medida que as lacunas forem preenchidas, o professor pede que os alunos justifiquem a escolha de cada uma das palavras.

4) Ao final das indicações dos alunos, o professor apresenta a resposta correta e pergunta se as hipóteses dos alunos sobre as palavras ocultas se confirmaram ou não.

A atividade de completar lacunas requer, como indicado no roteiro exposto acima, que o leitor considere o gênero textual e o contexto do texto em geral. No caso do poema, alguns recursos específicos podem ser explorados. Os leitores de 9º ano reconhecem o poema como um texto com estrutura em versos, em que

comumente aparecem rimas. Esse conhecimento prévio pode auxiliar na realização de predições sobre as palavras ocultas.

Além disso, no caso deste poema específico, o leitor perceberá, a partir da primeira leitura, que a estrutura linguística segue um determinado padrão (*Ou se... ou se...*), o que também indicará os caminhos para completar algumas das lacunas. Após a primeira leitura, o leitor pode notar, ainda, que ocorre a repetição de palavras do verso anterior, mais um padrão específico do poema em questão. É importante atentar, também, para os efeitos de sentido do poema, que contribuem substancialmente para o completamento das lacunas.

Considerando esses elementos, espera-se que os alunos adivinhem as palavras faltantes e justifiquem suas escolhas com base nesses elementos. As palavras ocultas nas lacunas são, respectivamente, "sol" (retomada da palavra do verso acima e o contraponto com "chuva"), "Ou" (padrão dos versos e o sentido de condição apresentado ao longo de todo o poema), "luva" (retomada do verso anterior e rimando com "chuva"), "não" (prevista pelo verso seguinte e pelo sentido do verso, tendo em vista que subir aos ares é oposto a ficar no chão), "Quem" (padrão dos versos), "ares" (prevista pelo verso anterior e novamente pela oposição entre subir aos ares e ficar no chão), "lugares" (sentido comum da expressão "estar em dois lugares" e por rimar com "ares"), "Ou" (novamente o padrão dos versos e o sentido de condição apresentado ao longo de todo o poema), "dinheiro" (oposição entre guardar dinheiro e comprar o doce), "doce" (retomada do verso anterior e seguindo o padrão condicional dos acontecimentos), "isto" (repetição da expressão anterior aos dois pontos e o padrão estabelecido desde o título), "inteiro" (rimando com "dinheiro"), "sei" (retomada do padrão), "se" (novamente seguindo o padrão condicional - *Se... se...*) e "aquilo" (retomando o título, o padrão do poema e rimando com "tranquilo").

Após a resolução da atividade de completamento de lacunas, o professor pergunta se as hipóteses dos alunos sobre as palavras se confirmaram e, nos casos em que não se confirmaram, verifica se as palavras escolhidas são plausíveis em relação ao sentido e à estrutura apresentados pelo poema. Para explorar o sentido geral do texto, o professor realiza as seguintes perguntas, sempre solicitando que os alunos justifiquem suas respostas:

- Quem você acha que é o eu-lírico do poema?
- Quais sentimentos e sensações estão relacionados ao tema do poema?

Espera-se que, ao observar a temática do poema, o aluno reconheça o eu-lírico como alguém do universo infantil, em razão dos acontecimentos e sentimentos específicos do universo desse público: dúvida entre fazer uma coisa ou outra e não poder fazer tudo ao mesmo tempo (escolher entre isso ou aquilo), constituindo

indagações, típicas das crianças (comprar o doce ou guardar o dinheiro, estudar ou brincar, ficar tranquilo ou correr). Se for o caso, é importante esclarecer o que é “eu-lírico” aos alunos. Com essa atividade, além de realizar predições no nível da palavra, os alunos também preveem elementos gerais relacionados ao contexto intratextual e extratextual do texto, tendo uma experiência completa de exploração do poema.

A seguir, são apresentadas as considerações finais sobre o processo de concepção, elaboração e análise das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de ensino e aprendizagem da leitura requer que os textos sejam trabalhados em sua integridade em sala de aula. Atividades que contemplem exclusivamente a exploração de elementos gramaticais isolados do sentido e vice-versa pouco auxiliam no desenvolvimento da compreensão leitora e, conseqüentemente, da consciência linguística. É importante que ambos os enfoques sejam realizados durante o processo, independentemente do gênero textual que estiver sendo trabalhado.

Tendo em vista essa concepção, identifica-se no trabalho envolvendo a exploração do uso consciente da estratégia de predição leitora potenciais possibilidades de desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística. O processo de realização de predições, segundo Goodman (1976), mobiliza os elementos linguísticos, textuais e contextuais do texto e os conhecimentos prévios do leitor na testagem de hipóteses, em todos os níveis da planificação e dos sentidos do texto, o que contribui para a compreensão leitora em níveis específicos do texto – do fonema, do morfema, da palavra, da frase – e também em níveis mais gerais – do texto como um todo e do contexto.

Realizamos predições a todo momento durante diferentes situações em nossas vidas. Smith (2003) ilustra essa ideia dizendo que levantamos da cama todas as manhãs prevendo o que faremos ao longo do dia, por exemplo. Durante a leitura, o processo é semelhante. Antecipamos o que está por vir à medida que realizamos a leitura, tanto na leitura das menores unidades linguísticas como na das unidades maiores. É importante entender, entretanto, que o uso da estratégia de predição torna-se mais produtivo a partir da exploração intencional desses recursos. Daí a importância do desenvolvimento do uso consciente da estratégia, de modo a tornar mais eficaz o próprio uso da estratégia e, conseqüentemente, contribuir para a melhora da compreensão leitora.

Nas duas atividades expostas, o texto é explorado desde as menores unidades até o todo, estimulando a realização de inferências por parte do aluno de

forma direcionada, a partir de perguntas específicas realizadas pelo professor. Além disso, as justificativas são sempre requisitadas, para que o aluno, como leitor, reflita sobre o processo que realizou para responder às questões e avaliar suas hipóteses, tornando-se consciente dos procedimentos que está realizando e dos elementos linguísticos em que está se baseando tendo em vista o objetivo que quer atingir em determinada situação de leitura.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento da compreensão leitora torna-se mais eficiente, pois vai direcionando os caminhos ao aluno durante a leitura. A partir da realização de perguntas-chave, que focalizam a atenção do leitor para determinados elementos ou situações do texto, o professor auxilia esse leitor no processo de construção de sentidos desse texto.

Nesse sentido, defende-se, neste estudo, a realização de atividades reflexivas e conscientes de leitura em sala de aula, que explorem todos os sentidos e o funcionamento do texto, contrapondo o que é encontrado em muitos livros didáticos e demais atividades tradicionais. Apesar das excelentes propostas já adotadas em materiais diversos, ainda se encontram disponíveis muitas opções que não atendem às necessidades da formação da competência leitora.

Espera-se, a partir disso, que as atividades aqui apresentadas e suas respectivas análises auxiliem, no caso do seu uso em sala de aula, no desenvolvimento do uso consciente da estratégia de predição e, conseqüentemente, no desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística dos alunos. Além disso, espera-se que também auxiliem no sentido de indicarem caminhos para a concepção e elaboração de novas propostas nesse sentido, de modo a expandir o ensino da leitura baseado na construção reflexiva dos sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

BORGES, Caroline B.; PEREIRA, Vera W. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 40, n. 2, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRANDÃO, Ignácio de L.; PONTE PRETA, Stanislaw; RAMOS, Graciliano; VILELA, Luiz; REY, Marcos; VEIGA, José J.; BARRETO, Lima. **Contos brasileiros 1**. São Paulo: Ática, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **The cognitive neuroscience of consciousness**. Cambridge: The MIT Press, 2001.

DEHAENE, Stanislas. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Tradução de Maria José Frias. Porto: ASA Editores, 2000.

GOODMAN, Kenneth. Reading, a psycholinguist guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, p. 497 – 508, 1976.

GOODMAN, Kenneth. **Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.26, n. 4, dezembro 1991.

GOMBERT, Jean E. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2014.

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge. (Org.) **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PEREIRA, Vera W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. In: IX ENCONTRO DO CELSUL, 2010, Palhoça, SC. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-11.

PEREIRA, Vera W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. **Confluência** (Rio de Janeiro), v. 1, p. 81-91, 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11203/2/A_predicao_na_teia_de_estrategias_de_compreensao_leitora.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

PEREIRA, Vera W.; PICCINI, Maurício da S. Preditibilidade: um estudo fundado pela psicolinguística e pela informática. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 305-324, jun. 2006.

RUMELHART, David. Schemata: the Building Blocks of Cognition. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (Orgs.). **Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 38-58.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA COMPREENSÃO E NO USO DE NEOLOGISMOS VERBAIS

Larissa Damiris Lopes Franco¹
Raquel Vian Rodrigues²
Sofia Scheid Wolmeister³
Kári Lúcia Forneck⁴

Resumo: As línguas estão em constante transformação, o que resulta no rápido surgimento de novas palavras. Da mesma forma, a sociedade muda constantemente com o avanço da tecnologia. A fim de analisar a aceitação de neologismos e o impacto da tecnologia – mais especificamente, da internet – sobre isso, foi aplicado um questionário com oito questões, buscando entender a compreensão de indivíduos de distintas faixas etárias sobre os novos termos frequentemente utilizados no meio virtual. Após a realização da pesquisa, observou-se que a maioria dos acertos veio justamente dos participantes que utilizavam um maior número de redes sociais distintas. Dessa forma, fica nítida a importância de análises linguísticas como esta, que não se atenham somente ao ambiente real e mergulhem no virtual.

Palavras-chave: Neologismo verbal; Morfologia; Redes sociais.

1 Considerações iniciais

As línguas são, entre muitas coisas, o instrumento mais completo para a comunicação, seguindo os falantes durante toda a evolução humana. Segundo Martelotta (2011), se os homens evoluem e mudam suas concepções sobre o mundo em que vivem e no tempo em que estão, é natural que a forma como interagem e se comunicam, como parte do homem, mude também. Ou seja, as línguas, por não terem finalidade em si mesmas, sofrem a transformação do homem – ou melhor: do homem no tempo.

É justamente nessa transformação do homem e do tempo – ou do homem no tempo – que os termos usados para a comunicação se renovam. Um grupo fechado de palavras dificilmente irá perdurar por anos sem renovação, principalmente quando inúmeras mudanças ocorrem de um ano para o outro. Assim, alguns termos acabam entrando em desuso ao mesmo tempo que outros surgem ou se modificam para atender às novas exigências dos falantes em determinada época ou situação.

1 Graduanda do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari – Univates. larissa.franco@universo.univates.br

2 Graduanda do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari – Univates. raquel.rodrigues@universo.univates.br

3 Graduanda do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari – Univates. sofia.wolmeister@universo.univates.br

4 Orientadora. Docente do curso de Letras na Universidade do Vale Taquari – Univates. kari@univates.br

Com a chegada da internet – e consequentemente das redes sociais – esse processo de renovação lexical sofreu uma espécie de *upgrade*, possibilitando que as palavras circulassem e se modificassem com maior velocidade e facilidade. O tempo começou a passar mais rápido e houve a necessidade de renovar o léxico dos falantes com uma frequência muito maior que em épocas anteriores.

Dessa forma, a partir do encurtamento das fronteiras entre países e estados, por meio das novas redes de conexões, termos que foram surgindo para acompanhar esse novo ritmo de evolução começaram a ser entendidos e efetivamente utilizados com uma maior facilidade e naturalidade, pois a geração viu-se precisando renovar seu léxico na mesma proporção em que as mudanças nessa nova era digital aconteciam.

Pensando na atual velocidade com a qual as palavras se renovam no léxico dos falantes, este trabalho tem o objetivo de investigar o impacto das redes sociais na compreensão e no uso de neologismos verbais. Para encontrar possíveis respostas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, bem como a elaboração de um questionário contemplando oito questões referentes aos neologismos verbais encontrados frequentemente nas redes sociais.

Este texto contém, num primeiro momento, um referencial teórico que busca conceituar as noções linguísticas importantes para o presente estudo, como a *formação de palavras por derivação*, a forma morfológica dos *verbos* e os *neologismos*. Em seguida, a proposta investigativa e cada um dos neologismos verbais selecionados são explicados em detalhes. Por fim, é feita a análise dos dados obtidos através do questionário.

2 Pressupostos teóricos

Não há um consenso sobre o que se define, de fato, como *palavra*, e a forma com que a definimos dependerá sempre do ponto de vista teórico. As palavras podem ser exploradas e definidas de forma gramatical, semântica, sintática ou estrutural. Porém, independentemente da lente utilizada para analisá-las, é de senso comum que as palavras e todas as estruturas da língua são formadas tanto por unidades sonoras quanto por unidades de sentido.

A menor unidade de sentido na língua é denominada de *morfema*, sendo a morfologia a ciência responsável por estudá-la. Conforme De Souza Silva e Koch (2009), essas unidades podem ser divididas em duas categorias: a gramatical e a lexical. As unidades lexicais são as responsáveis por carregar o sentido de uma palavra. Desse grupo, fazem parte os radicais. Já as unidades gramaticais não têm sentido isoladamente: elas precisam ser unidas a uma lexical para construir um significado. Correspondem aos afixos, às flexões nominais e às vogais temáticas.

As unidades gramaticais se unem, portanto, às lexicais para formar o que chamamos de palavras, ou melhor dizendo, os *vocábulos mórficos*. Quando o morfema gramatical é um afixo, ocorre a formação por *derivação*. Segundo Basílio (2011), esse processo acontece quando adicionamos um *prefixo* ou *sufixo* a uma base ou radical, formando, assim, uma nova palavra. Podemos ainda adicionar tanto um sufixo quanto um prefixo simultaneamente a uma base, processo esse chamado de *parassíntese*.

Enquanto os prefixos têm como única tarefa mudar ou renovar o sentido de uma palavra, os sufixos têm o poder de alterar sua classe gramatical. Utilizando os processos de derivação por sufixação e parassíntese, pode-se transformar substantivos em adjetivos, adjetivos em advérbios, verbos em substantivos: as opções são quase ilimitadas.

Uma das mudanças de classe mais comuns na Língua Portuguesa é a de *transformar um nome em um verbo* através da adição do sufixo -AR. Nesse sentido, Bechara (2015) aponta que diferentes morfemas podem ser utilizados para se formar um verbo, dependendo da intensidade que se deseja expressar. Por exemplo, para indicar o começo de uma ação ou uma mudança de estado, aplica-se o sufixo -ECER. É o que acontece quando se utiliza um processo de parassíntese para transformar o substantivo “noite” no verbo “anoitecer”

Além disso, -AR não é a única terminação possível nos verbos de Língua Portuguesa. Há três possíveis conjugações: a primeira, terminando em -AR; a segunda, terminando em -ER; e a terceira, terminando em -IR. Todos os verbos são agrupados e classificados em uma dessas categorias dependendo de sua vogal temática, e costumam seguir determinados paradigmas quando flexionados de acordo com sua devida conjugação.

De acordo com Monteiro (1986), os verbos têm duas partes: uma invariável e outra variável. A invariável corresponde ao radical, ou seja, à unidade lexical dos verbos, que costuma manter-se a mesma independentemente da pessoa ou do tempo em que o verbo se encontra. Porém, no caso dos verbos irregulares, pode haver alterações e alomorfias. A variável, por outro lado, corresponde às chamadas *desinências verbais*, indicando tempo, modo, pessoa e número dos verbos.

Monteiro (1986) ainda explica que, apesar de haver quatro características sendo indicadas pelas desinências, elas são divididas em apenas dois grupos: as modo-temporais e as número-pessoais. Sendo assim, o autor propõe uma fórmula para indicar a construção dos verbos: são sempre construídos por um tema (invariável), que corresponde ao radical e à sua vogal temática, e por uma flexão (variável), que são as desinências modo-temporal e número-pessoal.

Considerando a quantidade de morfemas lexicais, gramaticais e as diferentes desinências presentes em nossa língua, fica explícita a imensa capacidade de criação de palavras que podem ou não ser adotadas em grande escala pelos falantes. As unidades linguísticas que estão registradas de alguma maneira costumam ser reconhecidas e utilizadas por grande parte da população. Há outras, porém, que não têm nenhuma forma de registro oficial e podem causar certo estranhamento. Estas são chamadas de *neologismos*.

Dois tipos de sentimento de novidade devem ser provocados no ouvinte para que uma palavra seja considerada um neologismo, de acordo com Correia e Almeida (2012): uma formal, causada pela criação de um novo significante, e outra semântica, causada pela identificação de um novo sentido.

De acordo com Balestero, Clempi e Da Costa (2020), há três diferentes maneiras de se criarem os neologismos e eles podem ser classificados de acordo com suas características. A primeira categoria corresponde aos *neologismos formais*, que são construídos a partir dos elementos e processos de formação já existentes em uma língua. A segunda refere-se aos *neologismos semânticos*, que atribuem um novo significado a uma palavra consolidada e utilizada pelos falantes. Por fim, na terceira, encontram-se os *neologismos importados*. Neste caso, adota-se uma palavra pertencente ao léxico de outra língua através de um processo estrangeirismo.

No presente artigo, foram utilizados alguns neologismos verbais comumente usados nas redes sociais. Isso quer dizer que todas as palavras analisadas surgiram a partir de um processo de derivação no qual um nome se transformou em um verbo. É importante ressaltar que nem todas as palavras selecionadas passaram exclusivamente por um processo de sufixação: em algumas, há também uma mudança semântica ou uma importação.

3 Proposta investigativa

Pensando no caráter heterogêneo da língua e na velocidade com a qual a internet faz com que as informações circulem com facilidade de um local ao outro, foi elaborado um questionário com o intuito de verificar se há uma relação direta entre o uso das redes sociais e a compreensão dos neologismos que surgiram nos últimos anos.

A pesquisa consistiu em uma coleta de dados demográficos e de uso de redes sociais, juntamente com oito questões de compreensão sobre os seguintes neologismos verbais: *shippar*, *boiolar*, *gatilhar*, *fanficar*, *sextar*, *coisar*, *linkar* e *googlar*. Pensando em cada um dos verbos, os participantes deveriam responder se já utilizaram ou ouviram falar no termo e se compreendem seu significado. Caso

a resposta fosse afirmativa, deveriam explicá-lo brevemente para comprovar a referida compreensão.

Para que os participantes tivessem um melhor entendimento sobre os neologismos selecionados, cada um deles foi contextualizado em uma frase de exemplo. A seguir, serão apresentadas as sentenças utilizadas no questionário, juntamente com uma análise formal e semântica de cada um dos termos destacados.

Em seguida, cada um dos neologismos verbais selecionados será explicado semântica e morfologicamente. Ressalta-se que há pouco material publicado acerca dessas expressões justamente por se tratar de termos de uso popular que são, em sua grande maioria, recentes. Dessa forma, o material foi elaborado pelas autoras a partir de suas próprias vivências nas redes sociais, observando os significados construídos socialmente a partir de um acordo linguístico entre os usuários da internet.

3.1 Shippar

A expressão *shippar* vem originalmente do vocábulo em inglês *relationship*. Apesar de *-ship* ser, na língua inglesa, um sufixo formador de palavras que aparece também em termos como *friendship*, *skinship* e *scholarship*, nesse caso de neologismo, seu significado é um pouco diferente.

Passando por um processo de redução semelhante a como *fotografia* tornou-se *foto* e refrigerante em *refri*, *relationship* foi encurtado para somente *ship*. Dessa forma, o termo é um substantivo que representa um relacionamento. Mais especificamente, ao utilizar a palavra em sua modificação, a pessoa está se referindo a um casal que tenha um relacionamento romântico – ou que combinaria muito bem caso estivesse junto. A partir desse novo significado, surgiu, no inglês, o verbo *to ship*, que é utilizado justamente para demonstrar que a pessoa que o utiliza torce por um casal.

Ship apareceu no português brasileiro como um estrangeirismo e rapidamente passou a ser utilizado nas redes sociais tanto como substantivo quanto como verbo, obedecendo às regras de conjugação da língua portuguesa. Seguindo essa lógica, *ship* acabou virando o verbo *shippar* e passou a seguir as desinências modo-temporais e número-pessoais da língua portuguesa.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

Você viu que a Angelina Jolie e o Brad Pitt terminaram? Eu *shippava* tanto os dois...

No exemplo, *shippar* foi conjugado na primeira pessoa do singular, no tempo pretérito imperfeito do modo indicativo, formando assim: [shipp]radical + [a]vogal temática + [va]desinência modo-temporal > [shippava]verbo. Dessa forma, esperava-se que os participantes entendessem que a pessoa proferindo o enunciado gostava muito de Angelina Jolie e Brad Pitt como um casal e torcia para que eles ficassem juntos.

3.2 Boiolar

Por muitos anos, o termo em questão foi utilizado com uma conotação muito diferente da empregada nos dias de hoje. Anteriormente, era uma expressão extremamente homofóbica e usada apenas com a intenção de ofender pessoas LGBTQIA+. Hoje em dia, entretanto, ganhou nova vida nas mãos da juventude, tornando-se um neologismo semântico.

Adquirindo as características formais de um verbo, *boiolar*, em seu novo significado, representa a noção de ficar emocionado com algo, sempre carregando uma conotação positiva que exclui emoções como tristeza ou raiva. O termo continua mantendo características antigas de substantivo e adjetivo, mas seu sentido foi, da mesma forma, alterado. Portanto, ao utilizar a expressão “ser/estar *boiola*”, o falante está se referindo à ação de sentir-se positivamente afetado por alguma situação.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

O episódio de ontem daquela série me fez *boiolar* em níveis nunca antes *boiolados*.

No exemplo, *boiolar* foi conjugado no infinitivo pessoal, formando assim: [boiol]radical + [a]vogal temática + [r]indicação de infinitivo > [boiolar]verbo. Já *boiolados* foi conjugado no particípio, formando: [boiol]radical + [a]vogal temática + [do]indicação de particípio + [s]desinência de número > [boiolados]particípio. Dessa forma, esperava-se que os participantes entendessem que a pessoa proferindo o enunciado emocionou-se intensamente enquanto assistia a uma série.

3.3 Gatilhar

No inglês, utiliza-se a expressão *trigger warning* para avisar aos leitores ou espectadores sobre os conteúdos sensíveis que podem aparecer na mídia visualizada, como menções a suicídio, uso de drogas ou distúrbios alimentares. Esse termo recentemente foi apropriado pela língua portuguesa e traduzido como *aviso de gatilho*.

Podemos relacionar a expressão com o ato de *puxar o gatilho*. Originalmente, gatilho é o termo que se refere a uma parte específica contida em praticamente todos os armamentos, responsável por disparar a arma. Nessa lógica, a ação resultaria em uma reação, que é justamente o que pode acontecer quando o sujeito entra em contato com um assunto sensível: a pessoa pode sentir-se afetada negativamente pelas informações presentes em determinado conteúdo. Com o uso, a expressão foi reduzida a apenas *gatilho* e, ainda, os internautas a transformaram no verbo *gatilhar*.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

Nossa, aquele livro é muito *gatilhado*. Não o recomendaria a ninguém.

No exemplo, *gatilhar* foi conjugado no particípio, formando assim: [gatilh] radical + [a]vogal temática + [do]indicação de particípio > [gatilhado]particípio. Nesse contexto, *gatilhado* está executando a função de adjetivo e caracterizando a palavra *livro*. Dessa forma, esperava-se que os participantes entendessem que o sujeito proferindo o enunciado acredita que o livro em questão possui diversas passagens que podem causar extremo desconforto aos leitores.

3.4 *Fanficar*

O termo surgiu, primeiramente, da palavra em inglês *fanfiction*, que designava as produções escritas criadas de fã para fã. Analisando a expressão, é possível perceber que ela parte de duas outras palavras: *fan*, alguém que gosta muito de determinada coisa, e *fiction*, ficção. A combinação passou a servir, então, para determinar criações ficcionais de fãs de algum universo específico. Para maior comodidade a palavra foi rapidamente reduzida a *fanfic* e passou a ser introduzida em diversas outras línguas com a expansão da cultura pop.

No português brasileiro, além do termo ter sido importado por um processo de estrangeirismo, também sofreu uma alteração formal e semântica em determinados contextos. Ao ser utilizado como verbo, *fanficar* passa a ideia de criar uma história que não condiz com a realidade, seja no exagero em detalhes ou na invenção de situações que não ocorreram.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

Maria *fanficou* demais contando o que aconteceu nas férias dela.

No exemplo, *fanficar* foi conjugado na terceira pessoa do singular, no tempo pretérito perfeito do modo indicativo, formando assim: [fanfic]radical + [o]vogal temática + [u]desinência modo-temporal > [fanficou]verbo. Dessa forma, esperava-

se que os participantes entendessem que o sujeito proferindo o enunciado acredita que Maria exagerou muito contando sobre suas férias e inventou vários detalhes.

3.5 Sextar

O verbo *sextar* surgiu nas redes sociais para indicar a chegada de sexta-feira, o último dia útil da semana. É frequentemente utilizado junto com *sabadar* – chegada de sábado – para expressar um sentimento de felicidade pelo início do final de semana.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

Finalmente *sextou* e eu posso fazer o que faço de melhor: nada.

No exemplo, *sextar* foi conjugado na terceira pessoa do singular, no tempo pretérito perfeito do modo indicativo, formando assim: [sext]radical + [o]vogal temática + [u]desinência modo-temporal > [sextou]verbo. Dessa forma, esperava-se que os participantes entendessem que o sujeito proferindo o enunciado vai aproveitar que é sexta-feira para não fazer absolutamente nada.

3.6 Coisar

Na linguagem informal, a palavra *coisa* pode substituir qualquer outra da língua portuguesa. Seu significado, portanto, é altamente dependente de seu contexto de uso. Além disso, a expressão pode assumir as características de qualquer classe gramatical, sendo flexionada quando utilizada como um nome e conjugada quando executa a função de verbo.

Apesar de não ter surgido nas redes sociais e vir sendo utilizado há um tempo considerável, o verbo *coisar* ganhou força na internet, onde tudo acontece rapidamente. Os internautas costumam digitar rápido e simplificar, abreviar, ocultar e substituir diversas palavras. Por exemplo, o pronome “você” é frequentemente abreviado para “vc”. Nesse sentido, o neologismo *coisar* e suas ilimitadas formas torna-se útil para ser utilizado no lugar de qualquer outro verbo e acelerar o processo comunicativo.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

Estou *coisando* um trabalho que parece não ficar pronto nunca.

No exemplo, *coisar* foi conjugado no gerúndio, formando assim: [cois] radical + [a]vogal temática + [ndo]indicação de gerúndio > [coisando]verbo. Dessa forma, esperava-se que os participantes entendessem que o sujeito proferindo o enunciado, nesse contexto, está fazendo ou elaborando um trabalho.

3.7 Linkar

Na língua inglesa, *link* significa conectar, fazer uma ligação. Com a chegada da internet, a palavra também passou a ser utilizada para designar o endereço de um site, ou seja, uma sequência de caracteres que pode levar o internauta de uma página da web à outra.

Essa palavra foi adotada no português e manteve seus dois significados. Além disso, o termo sofreu uma alteração formal, tornando-se um verbo. Nesse sentido, *linkar* pode indicar tanto a ação de conectar uma coisa à outra quanto a de disponibilizar o endereço de uma página.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

Estou tentando preparar uma apresentação para a faculdade, mas não estou conseguindo *linkar* as ideias direito.

No exemplo, *linkar* foi conjugado no infinitivo, formando assim: [link]radical + [a]vogal temática + [r]indicação de infinitivo > [linkar]verbo. Dessa forma, esperava-se que os participantes entendessem que o sujeito proferindo o enunciado não está conseguindo conectar suas ideias para a apresentação de maneira apropriada.

3.8 Googlar

Apesar de existirem diversas ferramentas de pesquisa virtual, como *Bing* e *Yahoo!*, a da empresa *Google* é, sem dúvidas, a mais utilizada pelos internautas para procurar alguma informação na rede.

Quando alguém faz uma pergunta, uma resposta comumente dada é “pesquise no Google”. Na língua inglesa, esta resposta rapidamente transformou-se em “*google it*”. Ou seja, o nome próprio deu origem ao verbo *to google*. Na língua portuguesa, ocorreu o mesmo processo, criando a forma *googlar*.

No questionário, foi apresentada a seguinte sentença:

Não sabíamos a resposta para a pergunta número 3, então resolvemos *googlar*.

No exemplo, *googlar* foi conjugado no infinitivo, formando assim: [googl] radical + [a]vogal temática + [r]indicação de infinitivo > [googlar]verbo. Dessa forma, esperava-se que os participantes entendessem que o sujeito proferindo o enunciado resolveu pesquisar na internet a resposta da pergunta número 3.

Tendo explanado a proposta investigativa e os neologismos abordados na pesquisa, serão apresentados, na seguinte seção, os resultados obtidos através do questionário. A análise será dividida em duas etapas: uma geral e outra por agrupamento de idades.

4 Análise geral dos resultados

Após divulgar e compartilhar o questionário nas redes sociais – principalmente no Instagram, no Twitter e via Whatsapp –, 105 respostas foram coletadas entre terça-feira (24/11) e quinta-feira (26/11).

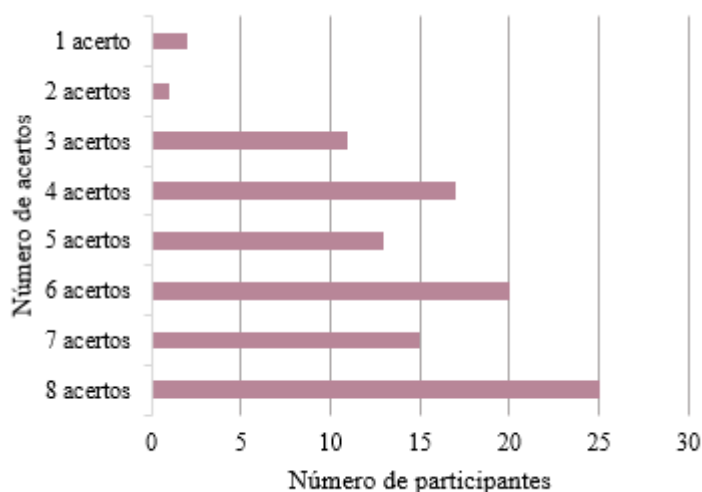
A maioria dos respondentes afirmou ter entre 18 e 24 anos, correspondendo a 56,2% dos participantes. O grupo de 25 a 35 anos foi o segundo a contar com um grande número de respostas, representando 21% do total. Já aqueles menores de 17 anos, entre 36 e 50 e com mais de 51 anos, correspondem, respectivamente, a 3,8%, 12,4% e 6,7% do total.

Em relação às áreas de trabalho e estudo, 28,5% demonstraram estar inseridos na área da Educação, sendo a grande maioria pertencente às áreas de Letras, Pedagogia, História ou Biologia. Outras respostas relacionadas a estudo e trabalho apresentaram números mais baixos, como 8,5% na área de Administração e 7,6% na de Saúde.

Já relativo às cidades e estados, o maior grupo de participantes da mesma cidade reside em Lajeado (RS), totalizando 28,5% dos respondentes. Além disso, 76,1% responderam ser do Rio Grande do Sul e 23,9% de outros estados, como São Paulo, Pernambuco e Paraná.

De forma geral, como observado no gráfico abaixo, 24,7% dos participantes acertaram todas as oito questões abordadas no questionário, demonstrando compreender perfeitamente os neologismos apresentados. Outros 14,28% acertaram sete questões e 19,04% acertaram seis. Considerando todos os que explicaram corretamente um mínimo de cinco expressões, 70,47% dos indivíduos obtiveram um acúmulo de acertos acima da média. Os 29,53% restantes acertaram quatro ou menos das perguntas propostas no formulário.

Gráfico 1 – Relação de número de acertos por número de participantes

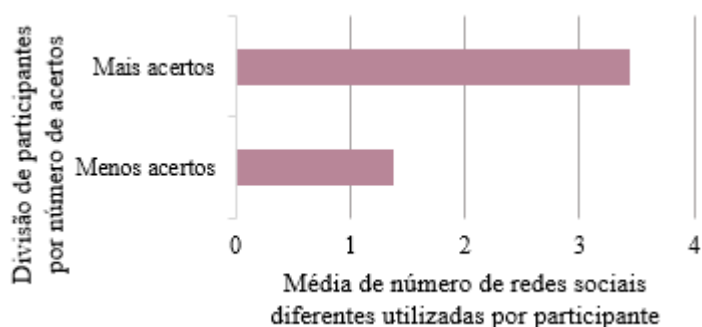


Fonte: As autoras

Dos que acertaram as oito questões, 84,61% utilizam Twitter, Instagram e YouTube como suas principais redes sociais. É interessante observar que, apesar de outras redes sociais, como Facebook e TikTok serem também utilizadas por esses participantes, nenhuma outra obteve tanta relevância quantitativa quanto as três citadas anteriormente. É possível perceber, através disso, que os oito neologismos elencados para a pesquisa circulam com maior força nessas três plataformas.

Comparando o uso de internet dos que acertaram cinco ou mais questões com os que acertaram quatro ou menos, é possível observar que aqueles que demonstraram melhor compreender o uso dos neologismos utilizavam quase o dobro de redes sociais diferentes em comparação aos outros. Mais precisamente, há uma diferença de 37,94% no número de usos. Os que obtiveram mais acertos utilizavam 68,97% das redes sociais propostas no questionário, e os outros, 31,03%. O gráfico a seguir representa essa diferença.

Gráfico 2 – Média de número de redes sociais diferentes por número de acertos

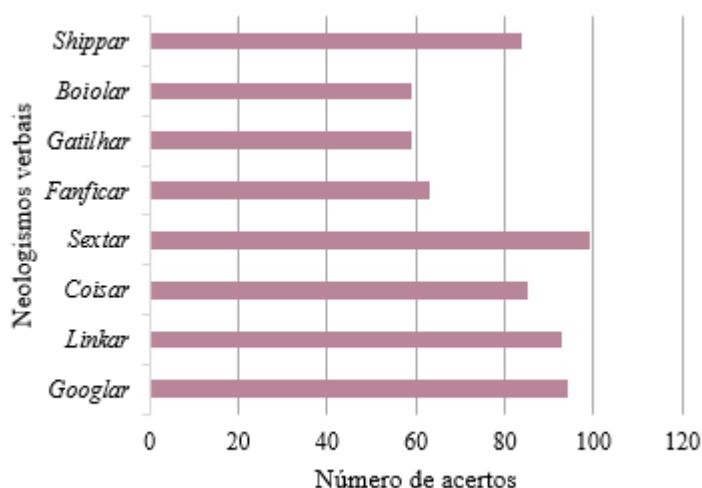


Fonte: As autoras

A questão com um maior número de acertos corresponde à que trazia o neologismo *sextar*, sendo que 94,28% das pessoas demonstraram compreender a expressão corretamente. Esse neologismo já vem sendo muito divulgado em anúncios das redes sociais e utilizado em todos os âmbitos, o que pode ter influenciado um número maior de exatidão na resposta.

Por ainda serem de uso relativamente recente no meio social e virtual, os neologismos *boiolar* e *gatilhar* obtiveram igualmente 56,19% de respostas corretas no geral. O neologismo *fanficar* não ficou muito longe disso, alcançando 60% dos acertos totais. Quanto ao neologismo *shippar*, este obteve um índice de 88,57% dos acertos, juntamente com *linkar*, que alcançou também tal porcentagem. Por fim, *coisar* alcançou 81,90% de acertos percentuais e *googlar*, 89,52%. No gráfico abaixo, pode-se observar e comparar o número de acertos que cada um dos neologismos apresentou.

Gráfico 3 – Número de acertos por cada neologismo verbal



Fonte: As autoras

4.1 Análise por agrupamento de idade

Analisando primeiramente os de 17 anos para menos, representando 3,8% dos participantes da pesquisa, foi possível observar que todos acertaram de seis questões para mais. A rede social utilizada por 100% deles foi o YouTube, seguido pelo Instagram e pelo Twitter, ambos com 50% de adesão. O único indivíduo do grupo que acertou todas as oito questões respondeu frequentar o YouTube e o Instagram.

Relativo ao grupo mais expressivo da pesquisa, os sujeitos de 18 a 24 anos, representando 56,2% dos participantes, a rede social que mais se destacou foi o Instagram, usado por 88,13% dos respondentes. O YouTube veio logo em seguida

com 79,66% de uso. Os indivíduos dessa faixa etária corresponderam a 88,46% dos participantes que acertaram todas as oito questões do questionário, o que pode estar relacionado com o forte uso de redes sociais por parte deles.

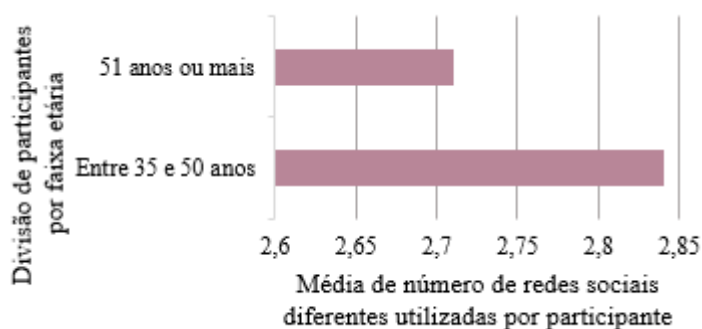
Ainda em relação aos jovens de 18 a 24 anos, quanto à questão do neologismo *boiolar*, 5,7% dos participantes dessa faixa etária afirmaram que a palavra remete à homossexualidade, demonstrando conhecer apenas o significado antigo do termo. Alguns relacionaram diretamente com a atração pelo mesmo gênero, enquanto outros mencionaram atitudes ditas por eles como emotivas e escandalosas.

O terceiro grupo a ser relatado é o dos indivíduos de 25 a 35 anos, que foi o segundo grupo mais expressivo da pesquisa, correspondendo a 21% dos indivíduos. Entre esses, a rede social mais utilizada foi o Instagram, com 86,36% dos participantes tendo se declarado usuários. O Twitter e o YouTube vieram logo em seguida, ambos com 77,27% de adesão por parte dos respondentes. Nessa faixa etária, somente um sujeito acertou as oito questões e outros 40,9% acertaram de seis para mais. Fazendo uma relação com o grupo de 18 a 24 anos, os jovens que utilizavam no mínimo três redes sociais correspondiam a 77,96% dos participantes, enquanto nos adultos de 25 a 35 anos somente 31,81% utilizavam acima de três plataformas.

Quanto aos adultos de 36 a 50 anos, expressando 12,4% dos participantes, as redes que mais se destacaram foram o Facebook e o YouTube, ambas com 84,13% de usuários. Nesse grupo somente um indivíduo acertou as oito questões. O segundo mais próximo de um acerto máximo respondeu corretamente sete questões.

Por fim, o grupo de 51 anos ou mais representou 6,7% dos participantes, dos quais nenhum acertou mais de seis questões. Todos responderam frequentar o Facebook e 85,71% utilizavam o YouTube. É interessante ressaltar que nenhum deles afirmou usar redes sociais criadas mais recentemente, como Snapchat e TikTok, e nem o Twitter. Comparando com o grupo anterior, este usa 4,58% menos redes sociais, como visto no gráfico a seguir, o que pode ter influenciado em um resultado menor nos acertos das questões.

Gráfico 4 – Média de número de redes sociais diferentes por faixa etária



Fonte: As autoras

5 Considerações finais

A partir dos estudos sobre a formação de palavras na língua portuguesa e a pesquisa sobre o uso e compreensão de neologismos verbais, pode-se constatar que o uso de redes sociais contribui de forma significativa para a disseminação de novas expressões linguísticas. Além disso, é evidente que a quantidade de plataformas utilizadas também influencia na aquisição de um vocabulário não-dicionarizado.

Ainda, o Twitter, o YouTube e o Instagram mostraram-se campeões quando se trata do uso de neologismos, demonstrando um maior número de acertos nos usuários que utilizavam essas três redes sociais. Os adultos de 36 anos ou mais, grupo que teve a menor quantidade de acertos, se distingue dessa característica, sendo a maioria usuária do Facebook.

Ademais, nota-se que a idade também é um fator relevante nesse sentido. Os participantes com menos de 24 anos de idade tenderam a acertar muito mais questões do que os demais, demonstrando ter domínio dos neologismos apresentados. A faixa etária, inclusive, mostrou-se estar diretamente relacionada ao uso de redes sociais, visto que 77,96% dos jovens afirmaram utilizar 3 ou mais redes sociais, enquanto apenas 31,81% dos demais o fizeram.

Por fim, ressalta-se a importância de pesquisas como esta para investigar a constante formação de novas palavras e a sua aceitação por determinados grupos demográficos. Nesse sentido, campos de estudo da linguística e da internet podem se unir para continuar desvendando os mistérios da língua.

6 Referências

BALESTERO, Mirella De Souza; CLEMPI, Camila Bordonal; DA COSTA, Daniel Soares. Processos de Formação de Neologismos no Instagram. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 51, p. 83-95, 2020.

BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. **Neologia em português**. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. Coleção leituras introdutórias em linguagem, v.1. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. Universidade Federal do Ceará, 1986.

DE SOUZA SILVA, Maria Cecília P.; KOCH, Ingedore. Princípios da análise mórfica e Estrutura e formação de vocábulos em português. In: **Linguística aplicada ao português: morfologia**. São Paulo: Cortez, 2009.

OS ERROS ORTOGRÁFICOS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR CRIANÇAS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lisandra Maria Filippon¹
Paloma Aparecida Wammes²
Samanta Kélly Menoncin Pierozan³
Kleber Eckert⁴

Resumo: O presente artigo tem como objetivo identificar e analisar os principais erros ortográficos no Português Brasileiro que subjazem a processos fonológicos, evidenciados na escrita de alunos de uma turma de 5º ano da rede estadual, situada na cidade de Bento Gonçalves-RS. A partir da coleta de dados, constituiu-se um *corpus* de 130 palavras com ocorrências de desvios ortográficos. Os casos de apagamento, substituição, hipossegmentação e hipersegmentação mostram-se salientes no processo de aquisição do código escrito, e desse modo, procurou-se averiguar a influência, na escrita, desses processos fonológicos, bem como a relação grafema-fone-fonema e a presença de traços dialetais. Os achados reafirmam a tese de que o sistema da fala se sobrepõe ao da escrita, de modo que a escrita é uma representação da fala e, portanto, tem interferência de processos fonológicos.

Palavras-chave: Erros ortográficos; Processos fonológicos; Aquisição da escrita.

Introdução

O processo de aquisição do código escrito está estreitamente relacionado aos processos fonológicos. Diferentemente da fala, a escrita é um produto culturalmente construído, uma invenção do homem que surgiu a partir da necessidade de representar a oralidade. Os sistemas oral e escrito compartilham de diversos aspectos comuns, entretanto, essa relação é complexa. “Os processos fonológicos manifestam-se tanto em fase de aquisição da linguagem, na infância, quanto em variantes da língua que fogem ao padrão canônico da ortoépia, a chamada norma-padrão.” (ROBERTO, 2016, p. 130).

Nesse sentido, desvios fonológicos podem influenciar erros ortográficos, evidenciados na escrita. Esses desvios podem ser motivados por variações linguísticas de determinadas comunidades, incluindo as variantes acarretadas por traços dialetais. De acordo com Stampe (1979), projeções fonéticas e processos fonológicos são fatores que motivam diferentes dificuldades ortográficas.

1 Estudante do Curso de Letras do IFRS campus Bento Gonçalves. E-mail: lisandrafilippon@gmail.com

2 Estudante do Curso de Letras do IFRS campus Bento Gonçalves. E-mail: palomawames2000@gmail.com

3 Estudante do Curso de Letras do IFRS campus Bento Gonçalves. E-mail: samimenu10@gmail.com

4 Professor da disciplina de Fonética e Fonologia do Curso de Letras do IFRS campus Bento Gonçalves e orientador do trabalho de pesquisa. E-mail: kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar os principais erros ortográficos no Português Brasileiro (doravante PB), cometidos pela influência da fala, evidenciados no processo de aquisição do código escrito, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I (doravante EF) de uma escola da rede estadual, situada na cidade de Bento Gonçalves-RS. No processo de coleta de dados, em que se obtiveram 130 ocorrências, diferentes processos fonológicos foram identificados. Destes, os casos de apagamento, substituição, hipossegmentação e hipersegmentação mostraram-se mais salientes e recorrentes do que outros. Sendo assim, para tratar dos dados, delineamos alguns objetivos específicos: (i) averiguar a influência dos processos fonológicos por apagamento e por substituição; (ii) verificar a relação grafema-fone-fonema; e (iii) verificar a presença de traços dialetais.

Para tanto, este artigo subdivide-se em seções que nos permitam compreender alguns aspectos da língua que influenciam na escrita: a aquisição da escrita por crianças de 10 a 12 anos; traços dialetais; relação grafema-fone-fonema; e processos fonológicos por apagamento, substituição, hipossegmentação e hipersegmentação.

Aspectos na aquisição da escrita

Teberosky e Colomer (2003) entendem a escrita como um sistema de representação. Para as autoras, o aprendizado do código escrito “consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. [...] tanto a representação simbólica como a linguagem são afetadas pela escrita” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 60). Nessa direção, entendemos que diferentes aspectos, tanto linguísticos quanto extralinguísticos, podem interferir no processo da escrita. Pressupondo que o sistema de escrita é complexo e envolve diversas particularidades de convenções ortográficas, as quais requerem um conjunto de habilidades, é preciso compreender o que é comum, ou não, em cada fase do desenvolvimento cognitivo.

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita (BRASIL, 2017, p. 35).

A aquisição da linguagem é um processo evolutivo e gradual que se desenvolve em consonância com a construção do conhecimento e estágio cognitivo em que o indivíduo se encontra. No que diz respeito às crianças de 5º

ano do EF, autores dos textos analisados neste estudo, entendemos que elas se encontram no estágio operatório concreto, conforme estabelecido pelos estudos de desenvolvimento cognitivo de Piaget. O estágio operatório concreto se estende dos 7/9 aos 11/12 anos de idade e é denominado por Piaget (2015) como operações “concretas” porque, nessa fase, a ação da criança é aplicada sobre objetos, em outras palavras: o pensamento da criança sustenta-se no real, em coisas concretas para ela, sem ficar fazendo abstrações.

A partir dessas considerações, entendemos que, se as crianças, autoras dos textos produzidos e analisados neste artigo, encontram-se no estágio operatório concreto, a capacidade de abstração que lhes cabe ainda é limitada. Sendo assim, considerando que a língua é uma abstração, pode-se dizer que faz todo o sentido os alunos reproduzirem na escrita o modo como falam. Dessa maneira, fica claro o porquê de processos fonológicos interferirem na escrita, além da relação grafema-fone-fonema e a reprodução de traços dialetais.

A influência do dialeto na escrita

Considerando que as produções textuais analisadas neste estudo são de alunos de Bento Gonçalves-RS⁵, cidade de colonização italiana, e que as variações linguísticas orais influenciam na escrita dos indivíduos, supõe-se que determinados erros ortográficos podem ser cometidos por influência dialetal.

É perceptível, nessa região de colonização, a presença de traços dialetais na fala das pessoas que pertencem à comunidade. O ‘r’ fraco é um dos traços mais salientes nesse contexto – o falante, em vez de produzir a vibrante múltipla [r] ou a fricativa velar surda [x], produz a vibrante simples [r]. Desse modo, ['karo] ou ['kaxo] é comumente representado por ['karo]. Isso ocorre porque o falante não consegue articular a vibrante múltipla ou, por vezes, em função do convívio com a comunidade linguística em que está inserido, se esquece de articulá-la.

Conforme já tratado em Tasca e Poersch (1990),

[o] dialeto italiano da zona de colonização transforma a vibrante múltipla em simples. O fato de esse dialeto não possuir a vibrante múltipla, predominantemente alveolar, no Português falado do Rio Grande do Sul, provoca alterações na pronúncia do bilíngue que se refletem na escrita, na fase da alfabetização, como revelam os dados (TASCA; POERSCH, 1990, p. 85).

A realização do grafema ‘r’ na fala, também conhecido como rótico, pertence à classe das consoantes líquidas e pode ser produzida em diferentes partes do trato oral, sendo que, tanto a vibrante simples quanto a vibrante múltipla se realizam na

5 Dos 22 alunos da turma, 15 são naturais da cidade de Bento Gonçalves e os outros 7 são de outras cidades.

região alveolar. A diferença entre ambos os fones se deve ao número de batidas do articulador ativo no articulador passivo, ou seja, da língua nos alvéolos. Desse modo, por apresentarem uma ampla variação de sons, os segmentos róticos podem assumir tanto status de fones quanto de fonemas. Nota-se que as palavras 'carro' e 'caro' têm significados distintos, uma vez que os segmentos são diferentes – [r] (ou [x]) e [r] –, assumindo status de fonema. Entretanto, em uma comunidade que tem como influência traços dialetais italianos, é recorrente a produção de ['karo] para expressar 'carro'.

A relação grafema-fone-fonema

A relação grafema-fone-fonema pode ser um problema para o indivíduo que está em fase de alfabetização. Portanto, a discussão acerca dessa relação é relevante para que se possa compreender que “a nossa ortografia não só usa a mesma letra para representar segmentos distintos como também usa letras distintas para representar o mesmo segmento” (MAIA, 1991, p. 14). Nessa direção, consideramos as palavras 'céu' ['sɛw] e 'casa' ['kaza] como exemplos que evidenciam o fato de um mesmo símbolo ortográfico desempenhar diferentes funções sonoras.

Callou e Leite (2003, p. 46) afirmam que quando falamos não realizamos fonemas, mas sim fones e, quando escrevemos, representamos esses sons através de grafemas ou letras. Os fonemas são entendidos como entidades abstratas, enquanto os fones como entidades concretas. Diferentemente do fone, o fonema encontra-se numa relação paradigmática, uma vez que onde ocorre um som não ocorre outro (/p/ata (pata) – /b/ata (bata)). O fone, por sua vez, que diz respeito à realização da fala e, portanto, às variações da pronúncia, pode ser substituído por outro sem que a grafia da palavra seja alterada ([ˈd]ia (dia) – [ˈdʒ]ia (dia)). Nesse sentido, nem todos os fones são, portanto, fonemas.

A partir dessas considerações, já se pode notar que a relação entre letra e som (grafema-fone) é limitada, pois varia de dialeto para dialeto. Nesse sentido, Callou e Leite (2003) afirmam que “no estágio do processo de alfabetização, a criança (ou adulto) vai aprender que as letras servem de símbolo para os segmentos fônicos da língua” (p. 46) e que “os erros de ortografia na escola [...] refletem geralmente a falta de correspondência entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas” (p. 46-47).

O fato é que fone e grafema se distinguem significativamente. Não há uma correspondência exata entre grafemas e fones e nem mesmo entre grafemas e fonemas. O dígrafo, por exemplo, corresponde a dois grafemas que representam um único fonema, como no caso de 'rr', 'ss' ou 'ch'. Assim, se considerarmos a palavra 'carroça', transcrita fonologicamente como /ka'rɔsa/ e foneticamente como [ka'rɔsa], [ka'xɔsa] ou [ka'rɔsa], podemos notar que a palavra tem: (i) 7 grafemas

(c – a – r – r – o – ç – a); (ii) 6 fonemas (/k/ /a/ /r/ /ɔ/ /s/ /a/); e (iii) possibilidade de variação fonética do 'r', podendo ser [r], [x] ou [ɾ] – sendo este último motivado por variação dialetal, comum em regiões de colonização italiana. A distinção entre os sons se deve ao ponto ou modo de articulação: tanto a vibrante múltipla [r] quanto o tepe [ɾ] são articulados no ponto alveolar, contudo, há uma rápida obstrução na produção do tepe – o articulador ativo (ápice ou lâmina da língua) toca rapidamente o articulador passivo (alvéolos) –, enquanto, na produção da vibrante múltipla, o articulador ativo toca várias vezes o articulador passivo.

A manifestação de processos fonológicos na escrita

Processos fonológicos são naturais e inatos aos seres humanos, uma vez que derivam de aspectos articulatórios e perceptuais dos indivíduos. De acordo com Stampe,

um processo fonológico é uma operação mental que se aplica ao discurso para substituir, no lugar de sons ou uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum no que tange a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém sem propriedade 6 (STAMPE, 1979, p. 1).

Sendo assim, a produção de sons é facilitada pelos processos fonológicos. Isso quer dizer que um som, de propriedade difícil para um indivíduo, pode ser substituído por outro som que seja muito semelhante, porém desprovido dessa propriedade complexa. Como exemplo, podemos considerar o apagamento de uma consoante líquida não lateral, comum na infância: a criança, em vez de dizer [bra'ziw] diz [ba'ziw] – processo fonológico que ocorre na oralidade é refletido na escrita. Para Stampe (1979), essa troca sistemática de sons é motivada por diversos fatores, especialmente em função de características físicas da fala: Segundo o autor, “embora essa substituição fonológica seja uma operação mental, ela é claramente motivada pelo caráter físico da fala – suas propriedades neurofisiológicas, morfológicas, mecânicas, temporais e acústicas”⁷ (STAMPE, 1979, p. 6).

Os estudos sobre processos fonológicos vão estreitamente ao encontro de questões relacionadas à motivação de mudanças da língua, variações fonéticas e aquisição da linguagem (ROBERTO, 2016). Essas questões se manifestam na língua dos indivíduos, de modo a serem percebidas na escrita e na leitura, por exemplo. Apesar de haver diversos estudos tratando processos fonológicos, não há um

6 No original: “A phonological process is a mental operation that applies in speech to substitute, for a class of sounds or sound sequences presenting a specific common difficulty to the speech capacity of the individual, an alternative class identical but lacking the difficult property” (STAMPE, 1979, p. 1).

7 No original: “Although phonological substitution is a mental operation, it is clearly motivated by the physical character of speech – its neuro-physiological, morphological, mechanical, temporal, and acoustic properties” (STAMPE, 1979, p. 6).

consenso categórico quanto ao nome que identifica determinados processos e também quanto ao número total de processos que ocorrem. Todavia, de acordo com Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991), o número de processos fonológicos varia entre 8 e 42. Sendo assim, optamos por abordar os processos fonológicos por apagamento e por substituição, sustentando-se em Roberto (2016), que numa linguagem de fácil compreensão, faz uma compilação desses processos e suas respectivas classificações.

Processos fonológicos por apagamento

Considerados processos de estruturação silábica, eles envolvem o apagamento ou supressão de um segmento – vogal, consoante, semivogal ou sílaba. O apagamento de vogal é comum quando em posição inicial de vocábulo, coincidindo com sílaba (obrigado > [bri'gadu]). No que diz respeito ao apagamento de róticos em final de verbos na forma infinitiva, trata-se de um fenômeno recorrente na fala. O apagamento da consoante líquida /r/, em posição de coda, evidencia, segundo Roberto (2016, p. 120), “uma tendência comum na fala atual [...], gerando, inclusive, dificuldade na escrita de crianças.” No que tange ao apagamento da semivogal, que contempla tanto os casos de ditongação quanto de monotongação, verifica-se que Roberto (2016) limita-se a exemplos de ditongação. No processo de apagamento de sílaba, chama a atenção a queda da vogal [i] em sílaba final átona, conforme a ocorrência em ‘lápiz’ e ‘pote’ ([‘laps] e [‘pɔtʃ])

Processos fonológicos por substituição

Os processos aqui tratados são variados, consistindo, basicamente, na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum traço em função de influência contextual. De acordo com Roberto (2016), os principais processos são a assimilação, a labialização, a plosivização, a harmonia vocálica, a sonorização, a desassimilação, a palatalização, o rotacismo, a semivocalização de consoante líquida, a anteriorização, a posteriorização e o alçamento.

Processos por hipossegmentação e hipersegmentação

Além dos processos fonológicos tratados por Roberto (2016) e aqui apresentados, também é de interesse deste trabalho compreender os casos de hipersegmentação e hipossegmentação, os quais estão ilustrados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Processos fonológicos por hipo e hipersegmentação

Processo	Descrição	Exemplos
hipersegmentação	Refere-se à alocação de espaços no interior da palavra.	me leva > 'mileva' a chuva > 'achuva'
hipossegmentação	Refere-se à ausência de espaço nas fronteiras entre palavras.	soltar > 'sol tar' conduzir > 'com duzir'

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Cunha (2004).

Segundo Pachalski e Moranda (2019), a motivação para a ocorrência dos dois fenômenos é diferente. Nos casos da hipersegmentação, acredita-se que esteja "relacionada ao reconhecimento de palavras gramaticais (artigos, preposições, pronomes), diferentemente dos de hipossegmentação, que, em geral, possuem um viés fonológico, pelo fato de a criança recorrer a aspectos prosódicos, como ritmo, unidades prosódicas e duração da fala" (PACHALSKI; MORANDA, 2019, p. 149).

Método e procedimentos

Para alcançar os resultados que serão discutidos a seguir, diversas etapas de pesquisa foram desenvolvidas. Em relação ao material empírico de pesquisa, foram verificadas 44 produções textuais, elaboradas no decorrer do ano letivo de 2019 por alunos de uma turma 5º ano do EF de uma escola estadual, localizada na região central de Bento Gonçalves, cidade de colonização italiana, situada no Rio Grande do Sul. A turma do 5º ano é constituída por 22 alunos, sendo 13 meninos e 9 meninas, com idade entre 10 e 12 anos, todos provenientes da zona urbana. Destes, 15 nasceram na cidade de Bento Gonçalves e 7 são oriundos de outras cidades do estado.

As produções textuais consistiam em redações de motivações distintas, sendo: a primeira, uma releitura de uma obra e, a segunda, uma produção de cunho interdisciplinar com a disciplina de História. A partir das produções verificadas, foi possível constituir o *corpus* de análise, no qual se identificaram 130 ocorrências que evidenciavam erros ortográficos. Nesse processo de análise da ortografia dos escreventes, descartaram-se erros de acentuação, concordância e lapsos ortográficos. Os dados coletados foram, num primeiro momento, listados e transcritos foneticamente. Posteriormente, todas as ocorrências foram classificadas de acordo com os processos fonológicos e ortográficos do PB. Por conseguinte, a partir de um critério de relevância, fez-se a seleção das ocorrências a serem discutidas neste estudo. Como critério, considerou-se: (i) selecionar palavras que apresentem traços dialetais; e (ii) selecionar o(s) maior(es) grupo(s) de palavras que contemple(m) a manifestação de processos fonológicos. Nesse sentido, no que

tange aos processos fonológicos, o *corpus* de análise se estabeleceu por casos de ‘apagamentos’ e ‘substituições’.

Em entrevista com a professora responsável pela turma, foi relatado que os alunos, ao escreverem, apresentam inúmeras dificuldades relacionadas à ortografia. A professora supõe que os erros ortográficos são causados por diferentes motivos como: distração ao escrever; falhas e problemas advindos das séries mais iniciais e processo de alfabetização; pouca leitura; utilização de redes sociais; e equívocos com troca de letras devido ao som. Segundo a professora, os alunos reproduzem a oralidade na escrita, ou seja, escrevem da mesma forma como pronunciam as palavras, e, como ainda não estão completamente letrados, não compreendem o processo social da escrita e a grandiosidade do sistema linguístico. Para ela, os alunos limitam-se à decodificação de sons. A professora mostrou-se preocupada com a situação e diz que, para ajudar nesse processo de aprendizagem, ela realiza atividades como cruzadinhas, caça-palavras, jogos ortográficos (dominós, jogo da velha) e recortes de revistas.

Discussão dos resultados

As 130 palavras que constituem o *corpus* de análise não contemplam, necessariamente, o mesmo número de ocorrências de erros ortográficos, pois, algumas delas subjazem a mais de um tipo de erro ortográfico e/ou diferentes processos.

Do total de ocorrências, 22 delas são especificamente motivadas por processos fonológicos de apagamento. Desses casos, observamos apagamentos de consoantes, vogais e semivogais. No que diz respeito ao apagamento de consoantes, identificamos a perda de fricativas, róticas e nasais. O apagamento da fricativa ‘s’ mostrou-se comum entre os diferentes textos analisados. Palavras convencionadas com ‘sc’ e ‘ss’ tiveram a perda do ‘s’, conforme as ocorrências demonstram: *descem* – *decem* [‘dɛsɛ]⁸; *esses* – *eses* [‘eses]; *desceu* – *deceu* [de’sew]; *interessante* – *interesante* [ĩtere’sãtʃi]; *processou* – *procesou* [prose’sow]. O que ocorre nesses casos é que há uma relação irregular devido às convenções ortográficas, já que /s/ é um fonema com múltiplas representações e, no caso apresentado, na transcrição do fone para o grafema, não há perda de sentido ou significado das palavras, já que o segmento [s] representa ambos os dígrafos.

O apagamento de róticos apresentou-se extremamente comum nos textos analisados, com ocorrências em posições distintas. Palavras estabelecidas com

8 Todas as ocorrências verificadas e discutidas serão aqui representadas pela norma ortográfica padrão, seguida da forma escrita pelos escreventes (que evidenciam erros ortográficos) e sua respectiva transcrição fonética.

'rr' ou somente 'r' tiveram perdas segmentais ortográficas. Considerando que os escreventes são de região de colonização italiana, supõe-se que parte desses erros ortográficos sejam decorrentes de traços dialetais. Nesse contexto, observou-se que a vibrante múltipla 'r' foi substituída pela vibrante simples, ou seja, o tepe: arrependeu – *arependeu* [arepẽ'dew]; corrida – *corida* [ko'rida]; Farrapos – *Farapos* [fa'rapos]; guerra – *guera* ['gɛra]; e guerreiro – *guereiro* [ge'rejro]. Contudo, esses casos também podem ter sido acarretados, em função da não correspondência entre fone e grafema, já que os símbolos que representam os fones nem sempre são eficientes. Entretanto, não podemos descartar a hipótese de que o escrevente simplesmente tenha entendido e representado o dígrafo 'rr' como um som mais fraco, de modo a levá-lo à conclusão de que a palavra seria escrita com apenas 'r'.

Ainda em relação ao apagamento de róticos, também se verificou o total apagamento do segmento 'r', como em: Brasil – *Basil* [ba'ziw]; divertido – *divetido* [dʒive'tjĩdu]; respondeu – *espondeu* [espõ'dew]; Adriano – *Adiano* [adi'ãnu]; sobre – *sobe* ['sobe]; suprir – *supir* [su'pir]. Os casos expostos não apresentam um padrão de apagamento, uma vez que o apagamento ocorre em posições silábicas distintas, seja na primeira, na segunda ou na última sílaba. Para crianças e adultos falantes da língua, há discrepâncias de caráter fonético, quando se tenta escrever de acordo com os sons da fala.

O apagamento da nasalidade, por sua vez, foi menos recorrente na análise dos textos, pois obtiveram-se apenas 2 ocorrências, ambas em final de sílaba. Palavras estabelecidas com 'n' em posição de coda silábica perderam a nasalidade, conforme as ocorrências: convida – *covida* [ko'vida]; e principalmente – *pricipalmente* [prisipal'mête]. Os fatos podem ser explicados através de uma comparação da ortografia com as transcrições fonéticas. Pela fonética não há um segmento consonantal que represente a nasalidade e sim, um segmento suprasegmental.

Nos textos, notaram-se 2 casos de apagamento de consoante líquida lateral, os quais tiveram a perda de 'l' em final de sílaba, conforme evidenciado nas ocorrências: escultura – *escutura* [escu'tura]; feltro – *fetro* ['fetro]. Na linguagem oral, o apagamento de líquida final tem como objetivo facilitar a comunicação. O que ocorre na escrita é a tentativa do falante em reproduzir fones, e, com a fala sendo reproduzida sem a líquida lateral, essa mesma forma é transcrita para a ortografia.

Apesar de pouca frequência, houve também exemplos de deditongação ou monotongação, com a perda da semivogal 'i', o que se mostra nas ocorrências: aldeia – *aldea* [aw'dea] e fazendeiros – *fazenderos* [fazẽ'deros]. Extremamente comum na língua falada, a deditongação age como uma facilitação na comunicação. O que pode explicar esses erros ortográficos é a reprodução da fala na escrita.

A supressão por aférese também foi verificada, exemplo que teve a perda da sílaba em início de vocábulo, com ocorrência na sílaba 'es', conforme: estava – tava [ˈtava]. Trata-se de um caso que concerne à fala, cuja frequência em ambientes informais faz-se cada vez mais presente. O apagamento da sílaba age como um instrumento facilitador da fala, que decorre como erro gramatical em sua transposição para a escrita.

Fez-se visível, não obstante, um exemplo de supressão por síncope e, na mesma palavra, a ocorrência de hipossegmentação, através da qual houve a aglutinação de uma palavra a um artigo definido. Além da aglutinação, ocorreu o apagamento de segmentos internos, o que foi verificado em: para o – pro [ˈpro]. Os vocábulos 'para o' vêm perdendo sua utilização na fala da língua brasileira, o que é bastante frequente na grande massa. A maioria dos erros ortográficos decorrem de uma tentativa de reproduzir os sons da fala para a escrita, o que se verifica no caso citado.

Casos de hipossegmentação foram constatados de maneira recorrente nos diferentes textos analisados. Cunha (2004, p. 13) conceitua a hipossegmentação como uma "ausência de espaços nas fronteiras entre palavras". Através das análises, evidenciaram-se dez casos de hipossegmentação, dentre os quais, expõe-se: a falar – afalar [afaˈlar]; a gente – agente [aˈgẽtʃi]; abri-lo – abrilo [aˈbrilo]; de novo – denovo [deˈnovo]; em cima – encima [ẽˈsima]; tá bom – tabom [taˈbõ]; te peguei – tipeguei [tʃipeˈgej]; um bando – umbando [ũˈbãdu]; e de muito – dimuito [dʃiˈmũjtu]. Além desses casos, verificou-se hipossegmentação com síncope, conforme tratado anteriormente: para o – pro [ˈpro]. Erros ortográficos relacionados à hipossegmentação podem estar ligados à prosódia. A interferência da fala na escrita, se utilizando das questões citadas, faz com que estes erros sejam reproduzidos na escrita.

Ocorrências de erros por hipersegmentação também foram recorrentes. Segundo Cunha (2004) e, opondo-se à definição de hipossegmentação, a hipersegmentação é a alocação de espaços no interior da palavra. Evidenciaram-se sete casos de hipersegmentação, os quais se manifestam através das palavras: daquele – da quele [ˈda] [ˈkeli]; daqui – da qui [ˈda] [ˈki]; demais – de mais [ˈde] [ˈmajs]; enquanto – em quanto [ˈẽ] [ˈkwãtu]; principalmente – principal mente [pɾĩsiˈpaw] [ˈmẽtʃi]; tentaram – tem taram [ˈtẽ] [ˈtarã]; e aquela – a quela [ˈa] [ˈkela]. Desvios ortográficos por hipersegmentação, frequentemente, ocorrem quando há uma hipercorreção por parte do escrevente. É interessante notar que a hipercorreção é consequência da consciência fonológica da criança quanto à identificação de elementos funcionais da língua, desenvolvidos especialmente a partir de práticas de leitura e de escrita (PACHALSKI; MIRANDA, 2019).

Cabe ainda abordar um fenômeno linguístico muito recorrente e que se manifesta em faixas etárias distintas. As trocas de 'c' e 's', 'z' e 's', 'ç' e 's', 'x' e 's', por exemplo, são os enganos mais abrangentes na ortografia brasileira e também se localizam os erros de maior constância. A representação gráfica do 's' manifesta-se, desde o período arcaico da ortografia portuguesa, de forma inconstante. Exemplo que se pode explicar através das escolhas ortográficas daquele período: não havia uma relação lógica entre o fone e o grafema, e a representação dos segmentos ocorria de acordo com a fala, sem um sistema consolidado.

No que tange à representação gráfica de 's', o fato de o mesmo possuir múltiplas representações tem raízes, segundo Henriques (2015, p. 45), ainda no período fonético da ortografia portuguesa. A alusão ao português arcaico, pelo autor, é expressada através da seguinte fala: "[...] por absoluta falta de sistematização e coerência, o mesmo sinal gráfico podia ser empregado com valores diversos e não raro contraditório, às vezes no mesmo texto".

Foram verificados exemplos de inconstância nas representações do fone "s", através dos quais foram vistos os exemplos: cirurgia – *sirurgia* [sirur'ʒia]; ansiosos – *anciosos* [ãsi'ozos]; apodrecia – *apodresia* [apodre'sja]; aceito – *aseito* [a'sejtu]; começou – *comesou* [kome'sow]; direção – *diresão* [dire'sãw]; certo – *serto* ['serto]; e trouxe – *trouse* ['trowse]. As trocas evidenciadas refletem, de certa forma, a ineficiência do sistema ortográfico brasileiro, através do qual, segundo Roberto (2016), não há correspondência entre os sons da fala e a transcrição dos mesmos para o sistema ortográfico.

Casos de apagamento da consoante 'h' também estão associados a resquícios do português arcaico em nossa ortografia. A ocorrência do grafema 'h' em início de palavras tem como base etimológica o latim e, em função disso, no português arcaico, em que o foco da língua era a oralidade e não a escrita, uma mesma palavra era por vezes escrita com 'h' e outras vezes sem, já que não havia perda de sentido. Essa mesma relação se aplica à ocorrência verificada no *corpus* de análise: havia – *avia* [a'via]. Na mesma medida, a ocorrência de 'h' no meio do vocábulo, também tem influência do latim. Nessa direção, Coutinho (1970, p. 74) afirma que “empregava-se o 'l' geminado entre vogais, para indicar som palatal molhado: 'vallam' = 'valham'. O pronome 'lhe' aparece sob a forma 'li', que ainda hoje é usada dialetalmente” (grifos do autor). Um caso observado nos dados e que confere a colocação de Coutinho (1970) é: velhinha – *velinha* [vɛ'liɲa]. Nota-se que, por mais que o sistema da escrita tenha sido convencionalizado, a força da linguagem oral prevalece sobre a escrita, especialmente quando ainda não se tem maturidade em relação à consciência ortográfica.

Outro tipo de substituição também foi observado. Trata-se do caso de substituição por alçamento, em que ocorre a substituição de uma determinada vogal por uma outra mais alta. Através das análises, obtiveram-se oito casos em que palavras convencionadas com “e” ou “o”, foram substituídas pelas vogais altas “i” e “u”, como segue nos exemplos: começaram – *comisaram* [komi'sarã]; depois – *depuis* [de'pujs]; desculpas – *disculpas* [dis'kuwpas]; desculpou – *disculpou* [discuw'pow]; encontrava – *incontrava* [ĩkõ'trava]; prosseguir – *prossiguir* [prosi'gir]; verão – *virão* [vi'rãw]; policial – *pulicial* [pu'lisiaw]. Todavia, um caso mostrou comportamento inverso, em que uma vogal mais alta foi substituída por uma mais baixa: difícil – *dificel* [di'fisew], o que pode ser avaliado como um erro por hipercorreção. Erros ortográficos embasados em alçamento também podem significar a reprodução dos traços da oralidade na escrita.

Substituições ou trocas entre pares mínimos, apesar de pouca frequência, igualmente são identificados nos textos. Trocas entre pares mínimos costumam ser recorrentes na fala, o que explica a ocorrência desses erros na escrita poder ser a tentativa de reprodução da oralidade, ou mesmo o não conhecimento dos símbolos ortográficos, conforme: gritar – *critar* [kri'tar]; deixar – *deijar* [dej'zar]; deixou – *deijo* [dej'zo]; esconder – *esconter* [escõ'ter]; de – *te* ['te].

As ocorrências de erros por vocalização, nos textos analisados, partiram da troca do segmento consonantal “l” para a vogal “u”. Segundo Silva (2010, p. 63), num processo de articulação, “articulamos um segmento com a qualidade vocálica de ‘u’ na posição correspondente ao ‘l’ ortográfico em posição final de sílaba.” À substituição de tais grafemas podem-se atribuir as características da fala, através da qual a vocalização é utilizada para a pronúncia dos respectivos vocábulos: final – *finau* [fi'naw]; e alto – *auto* ['awtu]. A substituição tratada tem por características a aplicação em posição de coda silábica, tanto no meio quanto no fim de palavra.

Também observamos a substituição do grafema ‘n’ por ‘m’. A explicação para tal troca de letras pode ser um reflexo do período ortográfico arcaico na atual ortografia do PB. O português arcaico não era estabelecido por regras rígidas, já que o grande propósito da língua era: “escrevia-se a língua para os ouvidos” (SPINA, 2008, p. 49), já que ao período cabia a dominância da linguagem oral. Os grafemas ‘n’ e ‘m’, por terem sons muito semelhantes, geravam a não padronização da representação gráfica no português arcaico e que, da mesma forma, ainda hoje confundem os falantes e escreventes do PB. Segundo Coutinho (1970), no português arcaico, o grafema ‘m’ “seguido de consoante, nasalava a vogal anterior e podia ser empregado mesmo antes de alveolar ou dental: *emsinar* = *ensinar*, *aquemtar* = *aquestar*” (p. 74, grifos do autor). Enquanto o grafema ‘n’, “acompanhado de consoante mesmo labial, era usado para nasalar a vogal anterior: *linpo* = *limpo*, *anbos* = *ambos*” (p. 74, grifos do autor). Não há uma homogeneidade

ou padronização da língua, sendo que “m” ou “n” podem ser aplicados para a mesma função, na questão da nasalidade, e em diferentes contextos, o que acaba causando divergências na ortografia. Evidenciaram-se, nos textos dos alunos, erros por substituição das consoantes, o que se verifica em: interrompa – *imterrompa* [ĩte'rõpa]; e ruins – *ruims* [ru'ĩs].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os erros ortográficos verificados no processo de aquisição da escrita, identificados em produções textuais de alunos do 5º ano do EF, confirmaram as suposições e afirmações de teóricos de que a fala influencia na escrita. Desse modo, compreendemos que um montante significativo de erros ortográficos ainda hoje ocorrentes estão estreitamente relacionados a discrepâncias fonéticas do período arcaico da ortografia portuguesa.

O processo de coleta de dados mostrou-se produtivo. A partir de 44 produções textuais foi possível constituir o *corpus* de análise, em que 130 palavras evidenciaram ocorrências de erros ortográficos. Sendo que, desses erros, mais da metade diz respeito a processos fonológicos de substituição, de apagamento, de hipossegmentação e de hipersegmentação. No contexto de verificação dos dados, chamou a nossa atenção o fato de não haver uma concentração de erros em um escrevente particular, o que descarta a possibilidade de estarmos trabalhando com erros oriundos de transtornos cognitivos que afetam o processo de aquisição da escrita. Pode-se afirmar que o escrevente procura relacionar os fones a grafemas correspondentes. Entretanto, conforme o levantamento teórico, a relação fone-grafema-fonema é problemática, uma vez que é limitada em função da não correspondência entre as partes e pelo fato da relação entre letra e som variar de um dialeto para outro.

No que tange à verificação de traços dialetais no *corpus* de análise, chamou a atenção o apagamento ou enfraquecimento do ‘r’, o que representa na escrita a marca da oralidade de pessoas que pertencem a uma comunidade de colonização italiana, como é o caso de Bento Gonçalves (RS). Contudo, não podemos afirmar se os casos verificados realmente são influenciados pelo dialeto, pois é possível também supor que o enfraquecimento do ‘r’, por exemplo, seja apenas em função da não correspondência fone-grafema, conforme abordado na seção 1.2. Indiferente de o erro ser ocasionado pela não correspondência fone-grafema ou por influência do dialeto, o fato é que as crianças que produziram os textos observados encontram-se no estágio operatório concreto, estabelecido por Piaget, e ainda não possuem maturidade suficiente para fazer abstrações da língua. A língua é um sistema complexo e dinâmico e, por isso, a fala se sobrepõe à escrita, uma vez que a fala é natural e a escrita é um sistema que precisa ser ensinado e aprendido.

Apesar da proposta deste estudo não ser a apresentação de recursos para solucionar problemas relacionados à aquisição da escrita, a discussão tratada e conceitos abordados são relevantes para o conhecimento e prática do professor alfabetizador. O professor precisa compreender que existe uma tendência de reproduzir na escrita os sons da fala, além de entender o porquê dessa ocorrência. Assim como o alfabetizador, a criança, ou alfabetizando, deve aprender que nem todos os fones são representados na ortografia da mesma forma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia, 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE – UFPel, Pelotas, 2004. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/anapaula.-disserta1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, Fonologia e Ortografia**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala**: a linguagem e seus sons. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Conhecimento fonológico na aquisição da escrita; um estudo sobre os erros (orto)gráficos em textos de crianças do Ciclo de Alfabetização. **ReVEL**, v. 17, n.33, 2019. Disponível em:< <http://www.revel.inf.br/files/b4ecb21e8166d5107fe10ea4639c3ff1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, Fonética e Ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SPINA, Segismundo (Org.). **História da Língua Portuguesa**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology**. New York; London: Garland Publishing, 1979. 84 p. Disponível em: < <https://epdf.pub/queue/dissertation-on-natural-phonology.html>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. **Suportes Linguísticos para a Alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre. Sagra, 1990.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Traduzido por Ana Maria Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen L. Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

(RE)CONFIGURAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA: UMA LEITURA DAS MANIFESTAÇÕES FEMINISTAS EM OBRA DA ESCRITORA GAÚCHA CHRISTINA DIAS

Renata Toigo¹

Resumo: A literatura para a infância é um campo fecundo da imaginação. Desde sua origem, as personagens nela configuradas representam papéis importantes para o desenvolvimento dos sentidos. As questões dos estudos feministas também podem ser reportadas ao universo literário infantil, de modo que, nesse caminho de investigação, encontramos na obra *Albertina a vaca estradeira*, da escritora gaúcha Christina Dias, uma seara profícua para uma análise da representação feminina. Coadjuvante à palavra escrita, identificamos, na ilustração de Ana Terra, um importante papel na construção imagética, uma função preponderante na (re)configuração da personagem Albertina. Para empreender esta análise, sob o ponto de vista das teorias feministas, recorreremos à Arruda (2019), Bandeira (2019), Brandão (2004), Zolin (2012), entre outras estudiosas, a fim de entender o papel social representado pela personagem protagonista da referida obra.

Palavras-chave: (Re)configuração; Feminismo; Literatura Infantil.

Considerações iniciais

Este texto pretende trazer uma abordagem sobre a (re)configuração do feminino presente na obra infantil *Albertina a vaca estradeira* da escritora Christina Dias. Tendo a literatura infantil como viés de pesquisa, a autora foi escolhida dentre um *corpus* de escritoras sul-rio-grandenses que publicam no século XXI. A referida obra possui duas edições: a primeira é de 2007, com ilustrações de Fernando Hatsumura e publicada pela Roda e Cia Editora; a segunda é de 2018, com ilustrações de Ana Terra, pela editora Acesso Popular. Ao comparar as duas edições foi observado que, passados 10 anos, a obra passa por um processo (re) configurativo, tanto no ponto de vista da palavra escrita, quanto da palavra ilustrada.

A comparação, entre as duas versões da história, abre caminho para uma análise a partir das perspectivas feministas, para tanto, recorreremos às teorias trazidas por estudiosas mulheres, como Arruda (2019), Bandeira (2019), Brandão (2004), Scholze (2002), Showalter (1985) e Zolin (2012), que sustentarão a análise aqui empreendida. Os estudos feministas consideram o patriarcado e a dominação simbólica masculina como pilares da violência contra a mulher. Suas manifestações são maneiras de estabelecer uma relação de poder ou submissão, implicando em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação da mulher, e esses

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), renata.toigo@edu.pucrs.br

aspectos, muitas vezes tramados na literatura para adultos, permeiam também a produção literária destinada às crianças.

Como escritora, Christina Dias tem dedicado suas obras à infância. Já publicou mais de 15 livros e por eles recebeu vários prêmios, destacando-se o Açorianos de Literatura Infantil, o selo Altamente Recomendável, da FNLIJ, e foi finalista do Prêmio Jabuti. Nasceu em Porto Alegre, onde vive até hoje. Além da escrita, Christina, que é formada em Letras e especialista em psicopedagogia, dedica-se às formações e oficinas para professores e educadores.

Ana Terra também é gaúcha e, além de ilustradora, é escritora de livros infantis. Já ilustrou mais de 50 títulos, sendo que de seis é autora e ilustradora. Suas obras participaram da Bienal de Ilustrações Bratislava em 2009 e recebeu, em 2013, o prêmio 30 Melhores Livros do Ano, pela Revista Crescer. Sua produção configura diversos selos de Altamente Recomendável, da FNLIJ, bem como, foi finalista do Prêmio Açorianos de Literatura.

Resultados e discussões: (re)configurando a personagem a partir das teorias feministas

A obra infantil, *Albertina a vaca estradeira*, narra a história da personagem Albertina, uma vaca de beira de estrada que pensa todos os dias em passar para o outro lado da cerca, “por isso, seu olhar está sempre molhado de esperança de um dia ser vaca de fora. Ser vaca estradeira.” (DIAS, 2018, p. 4). Uma vaca pensadeira, que pensa a vida além da cerca, imagina que depois da cerca as vacas “assobiam as canções que aprendem com os pássaros migratórios e dançam ballet nas colinas onde moram.” (DIAS, 2018, p. 4). De tanto ter pensamento e olhar para a estrada, Albertina transbordou de tantas ideias, então se transformou em vaca faladeira, começou a contar às outras vacas as histórias que inventava. Por conseguinte, as vacas começaram a olhar, pensar e dizer o que pensavam, passaram a imaginar o tipo de vida que teriam do outro lado do cercado.

Na primeira edição da obra, entra em cena um cavalo, que em seus saltos exibidos, pulou a cerca e rompeu os arames. Com o caminho aberto à frente, era a vez das vacas experimentarem tudo o que sonharam, porém, Albertina não se mexeu, continuou imóvel mastigando sua comida de vaca, pedindo às outras vacas que fossem e voltassem para contar se tudo aquilo que imaginaram do mundo fora da cerca era verdade.

Na segunda edição da obra, entra em cena uma égua, que igualmente ao cavalo, em seus saltos exibidos rompe o arame, deixando livre o caminho, era só caminhar e seguir viagem. Albertina ficou parada de susto, imaginando se lá fora encontraria tudo aquilo que a imaginação lhe permitira sonhar. Olhando para o céu,

foi se acostumando com o movimento dos pássaros, até que estes, gentilmente, formaram uma seta apontando o caminho. Então, Albertina “entendeu que era hora de seguir. E foi no seu passo de vaca pensadeira com vontade de estrada e com seu olhar molhado de esperança.” (DIAS, 2018, p. 21).

Temos na primeira versão da obra uma personagem que abarca consigo as amarras impostas pela sociedade, na hora em que tem a chance de ultrapassar aquele espaço ínfimo, não consegue se desvencilhar do sistema imposto. Vemos uma personagem feminina vítima de um contexto social que estabelece uma relação de poder e submissão, e quem rompe a cerca é um personagem masculino. Segundo Scholze (2002, p. 175), “as mulheres sofreram ao longo da história um processo de silenciamento e exclusão”, e o indivíduo detentor da palavra, aquele que fala, é majoritariamente masculino, seja na literatura, na lei ou na tribuna. Transferindo essa questão para a narrativa em questão, observamos esse ser detentor da palavra na personagem cavalo, pois é um indivíduo masculino que “fala”, ou seja, que rompe a cerca. Mesmo com desejos de ser vaca estradeira, vaca que imagina e sonha o mundo além cerca, ela não consegue ao menos tentar, isso porque, segundo Bandeira (2019), as relações de poder implicam em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher.

Angela Arruda (2019), no texto “Feminismo, gênero e representações sociais”, destaca que as questões de gênero e representações sociais são substâncias do pensamento social, e esta questão pode ser percebida na narrativa de Christina Dias. O livro é fruto da oralidade, ouvida pela autora na sua infância, história contada pela própria avó, ou seja, a avó cresceu em um contexto social misógino, na primeira metade do século XX, e isso foi reproduzido em sua narrativa, trazendo o pensamento de época, as características da cultura predominantemente machista e patriarcal.

Christina Dias precisou de 10 anos para ter coragem de dar um novo rumo à personagem, de permitir romper as amarras sociais impostas por séculos de submissão da mulher. Na nova versão de 2018, temos a substituição da personagem cavalo, por uma égua, e Albertina, embora tenha ficado “parada de susto”, encontra nos pássaros a indicação de que era hora de seguir caminho, de que era hora de realmente ser “estradeira”, pois na primeira versão, era vaca estradeira somente de pensamento e não de concretude.

Ao analisar as obras infantis, faz-se necessário, além de observar a palavra escrita, também atentar à palavra ilustrada. Na primeira versão temos imagens ilustrativas do ponto de vista masculino, por Fernando Hatsumura, e o personagem que rompe o arame também é do gênero masculino. Importante observar o

estereótipo reproduzido pelas ilustrações, conforme as figuras abaixo, um modelo ilustrativo ainda preso ao século passado.

Figura 1- Ilustração da primeira edição de *Albertina a vaca estradeira*



Fonte: (DIAS, 2008, p. 3)

Figura 2- Ilustração da primeira edição de *Albertina a vaca estradeira*



Fonte: (DIAS, 2008, p. 10)

Figura 3 - Ilustração da primeira edição de *Albertina a vaca estradeira*



Fonte: (DIAS, 2008, p. 13)

Já na versão de 2018, temos imagens de Ana Terra, que pertence a um novo ciclo ilustrativo, um grupo de artistas que refletem seu processo criativo e os resultados por eles alcançados. Esse movimento trouxe uma proposta para a ilustração brasileira também romper as amarras com os modelos europeus, um engajamento pela representatividade da cultura brasileira estar também na arte visual, mais elaborada e provocativa, pois, o leitor infantil, antes de aprender a ler palavras, lê imagens.

Na versão ilustrada por Ana Terra, Albertina, antes de transgredir o cercado, é representada por uma imagem arquetípica branca, como se fosse uma personagem vazia de sentido. Uma mulher que embora sonhe com o universo possível além dos cercados, sem a vivência é considerada uma "tábua rasa". Dessa forma, não basta apenas imaginar e sonhar, é preciso vivenciar para resultar em experiência, para ter significado efetivado.

A personagem passa a ganhar cor e vida na medida em que vai ultrapassando os limites do cercado, ficando completa e cheia de vida, somente quando é liberta dos liames. Pela sequência de ilustrações, conforme abaixo, podemos observar que o mundo exterior colorido e cheio de vida, passa a fazer parte do ser interior de Albertina no momento em que ela transgride o limite da cerca, ou seja, temos claramente, o que denominamos aqui de, a (re)configuração da personagem. Essa (re)construção só é possível pela vivência e experiência.

Figura 4- Ilustração da segunda edição de *Albertina a vaca estradeira*



Fonte: (DIAS, 2018. p.10)

Figura 5- Ilustração da segunda edição de *Albertina a vaca estradeira*



Fonte: (DIAS, 2018. p. 20)

Figura 6- Ilustração da segunda edição de *Albertina a vaca estradeira*



Fonte: (DIAS, 2018. p. 23)

Para pensar a perspectiva da personagem Albertina, presente nas duas edições aqui empreendidas, recorreremos à Zolin (2011) que opõe dois tipos de personagens femininas: “mulheres-objeto”, as que exercem papéis que as entavam nas relações conservadoras de gênero, e as “mulheres-sujeito”, aquelas com capacidade de mudar rumos “da própria trajetória e desafiam as manifestações de poder de ideologias semelhantes à patriarcal que, embora não mais encontrem espaço em certos segmentos da nossa sociedade, ainda são dominantes em outros” (ZOLIN, 2011, p. 95).

Dessa forma, podemos destacar a personagem Albertina, da primeira edição, como uma “mulher objeto” e a personagem da segunda edição como uma “mulher-sujeito”. A mulher-objeto compelida a permanecer em seu plano subalterno, limitando-se a viver nos limites uma vez impostos, mesmo com a cerca rompida

e o caminho livre. A mulher-sujeito, embora motivada por um bando de pássaros, consegue tomar coragem e mudar o rumo de sua própria história, pondo “em discussão as relações de gênero, promovendo o desnudamento e a consequente desestabilização da opressão feminina.” (ZOLIN, 2011, p. 95).

A questão do apagamento ou silenciamento da mulher na literatura pode ser enfatizada a partir de Brandão (2004). Para a estudiosa, as mulheres na literatura foram por muito tempo apenas passageiras da voz do outro, calando assim a própria voz e, por conseguinte, calando seus próprios desejos. A autora também afirma que

[...] é no e do espelho da folha branca do texto que surge esta figura de mulher que circula no imaginário literário e social. Entretanto, a idealização feminina, qualquer que ela seja, sempre cumpre a sentença de morte da mulher. Se ela aceita este lugar, ela aceita a sua petrificação, por mais bela e perfeita que seja a estátua onde ela se erige: aí é o lugar da alienação de seu desejo. (BRANDÃO, 2004, p. 13).

Na primeira edição do livro temos essa personagem mulher, representada por Albertina, com seu desejo de ser estradeira calado, é petrificada, aceitando sua sentença de morte. A metáfora do espelho da folha branca pode ser vista na palavra ilustrada de Ana Terra, da versão da segunda edição do livro, uma personagem feminina, que embora pense, sonhe e imagine o mundo lá fora, por não o vivenciar é uma folha branca. Deixa de ser folha branca apenas quando transpõe os limites da cerca, é a vivência do mundo além do cercado que permite a ela ser um ser social que importa, que ainda pensa, sonha e imagina, mas, sobretudo, vivencia, experimenta, faz parte do mundo além das demarcações impostas. Podemos comparar aqui as fronteiras da cerca com as das mulheres dos séculos passados, subjugadas a serem donas de casa, não terem direitos sociais fora do espaço do lar, talhadas à condição subalterna do “ser mulher”.

Ao pensar o papel das escritoras, recorreremos à teórica Elaine Showalter (1985). Em seus estudos, ela propõe três categorias para a literatura escrita por mulheres: primeiramente a feminina, quando as mulheres escrevem em um esforço para se igualarem intelectualmente aos homens, mas sem questionar o papel internalizado, pela cultura masculina, do que seria a natureza feminina; em segundo lugar a feminista, quando as escritoras começaram a questionar as injustiças sofridas pelas mulheres; terceiro a fêmea, quando as artistas rejeitam tanto a reprodução da cultura masculina quanto o protesto, optando, em vez disso, em utilizar a experiência feminina como fonte para uma arte autônoma.

Transferindo essas informações para a obra aqui empreendida, podemos dizer que Christina Dias faz parte da categoria das feministas, uma escritora que questiona os estereótipos de suas próprias personagens, tendo a capacidade de as

(re)configurar. Essa (re)escritura só foi possível devido ao questionamento interior da própria escritora. A não conformidade com aquela personagem aprisionada em um modelo de sociedade que já não impera, não cabe mais.

Ao observar o ponto de vista da narrativa ilustrada, vemos uma Ana Terra pertencente à terceira categoria destacada por Showalter, pois identificamos uma arte autônoma, capaz de transgredir os estereótipos ilustrativos, colocando o leitor a ler e interpretar sua imagem. É importante atentar que contemporaneamente, ao analisar uma obra infantil, a reflexão não pode ficar restrita à narrativa escrita, pois a palavra ilustrada já não é mera reprodução da palavra escrita. Ela vai além, diz o que à narrativa não coube dizer ou deixou de dizer. Na escritura de Christina Dias não encontramos referências ao vazio interior de Albertina, nem que esse vazio foi preenchido aos poucos ao transpor os limites da cerca.

A ilustração é um modo de o artista revelar, em consonância com a narrativa do escritor, sua visão de mundo. E pelo aspecto inerentemente lúdico e polissêmico da imagem, esse processo de produção de sentido acolherá sempre novas leituras do mundo do livro e do mundo do leitor. Nessa construção há sempre lugar para a interação do leitor, que integra ao livro a sua própria visão de mundo. Pois, em uma sociedade que exige a leitura de uma multiplicidade de linguagens, o letramento não pode se restringir à palavra escrita.

Dessa forma, observar essa dupla versão da história com os leitores em momentos de leitura rende um debate positivo, pois configuram atividades que promovem a reflexão e trazem questionamentos às realidades dos sujeitos, viabilizam a formação de leitores críticos, que saibam olhar para o texto, contexto e intertexto, e a partir desta tríade encontrar (re)configurações para as representações sociais.

A recorrência da ilustração e suas relações com a palavra na literatura infantil remete a pensar a função que a imagem desempenha nas publicações, leva à compreensão de que “ler implica em estabelecer relações entre o que é contado por meio da sequência de páginas e ‘como’ é contado” (MORAES, 2008, p. 54). Logo, a imagem de Ana Terra age no âmbito do “como”, do modo pelo qual a narrativa é conduzida pela imaginação, evidenciando, dessa maneira, o entrelaçamento entre imagem e palavra. À vista disso, a obra infantil aqui empreendida possui notáveis relações entre a dimensão verbal e imagética da narrativa, de modo que perpassam pelo viés das concepções de gênero e das reflexões, no que diz respeito à enunciação do eu feminino. Um corpo branco (re)configurado imageticamente.

A narrativa aqui investigada, assim, revela-se como sendo uma obra, dentro da literatura infantil contemporânea, de autoria feminina, em que é apresentada a possibilidade de novas perspectivas para a mulher. Isso porque, de acordo com

Scholze (2002), ela mostra-se como um ser humano complexo, contraditório e falível, pois, carrega consigo séculos de submissão, exclusão e silenciamento.

Algumas considerações

Vale destacar que o processo de reconstrução do feminino na literatura brasileira, surgiu, mais fortemente, em meados do século XX, juntamente com os movimentos e teorias feministas, que começaram o rompimento de padrões éticos e estéticos de uma literatura com visões limitantes e equivocadas da figura da mulher, mas que, por causa de muitos séculos de amarras, muitas vezes, esse olhar ainda é encontrado na literatura contemporânea. Reiterando o que já foi salientado por Scholze (2002), ao longo da história, as mulheres foram silenciadas e excluídas, tanto socialmente, quanto nas artes. À vista disso, é papel dos escritores, ilustradores e todos os que empreendem suas jornadas à arte, repensarem suas práticas quanto às questões de gênero.

Por conseguinte, essas observações nos fazem pensar no ser social mulher, no tempo em que foi necessário para maturar a coragem de romper os estigmas sociais impostos por séculos de sociedade machista e patriarcal, para então, tomar rumos diferentes. Dessa forma, na perspectiva da obra infantil *Albertina a vaca estradeira*, na análise das duas versões aqui empreendidas, identificamos uma (re)atualização, sinais de desarticulação das convenções de representação da identidade feminina, tanto no quadro de ficção culturalmente herdada, como no processo de (re) construção do sujeito social. A personagem Albertina, primeiramente, passa por um processo de re(configuração) afetiva da própria escritora, pois ao se deparar com as questões feministas evocadas e reafirmadas no século XXI, refaz a trajetória de sua personagem. Um processo democrático que precisou de tempo para sair da “caixinha”, ganha força e representatividade na palavra ilustrada de Ana Terra.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. Feminismo, gênero e representações sociais. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

BRANDÃO, Ruth Silviano. Passageiras da voz alheia. In: BRANDÃO, Ruth Silviano; CASTELLO BRANCO, Lúcia. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004. p. 11-14.

DIAS, Christina. **Albertina a vaca estradeira**. São Paulo: Roda & Cia, 2008.

DIAS, Christina. **Albertina a vaca estradeira**. Porto Alegre: Acesso Popular, 2018.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.

SCHOLZE, Lia. A mulher na literatura: gênero e representação. In: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; BEZERRA, Kátia da Costa (Org.). **Gênero e representação na Literatura Brasileira**. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, UFMG, 2002. p. 174-182.

SHOWALTER, Elaine. Toward a feminist poetics. In: SHOWALTER, Elaine (Org.). **The new feminist criticism**: essays on women, literature, and theory. New York: Pantheon Books, 1985. p. 125-143.

ZOLIN, Lúcia Osana. **A construção da personagem feminina na literatura brasileira contemporânea (re)escrita por mulheres**. Revista Diadorim, Rio de Janeiro, v. 9, p. 95-105, jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3923/15661>. Acesso em: 08 jun. 2020.

REFLEXÕES SOBRE DESEJO E VERDADE SOB UMA PERSPECTIVA BARTHESIANA¹

Luís Alberto dos Santos Paz Filho²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca de dois temas muito caros aos estudos de Roland Barthes: o desejo e a verdade. Ao partir da perspectiva do discurso enquanto produção humana de identidade e subjetividade apresenta-se questões referentes à noção de verdade vinculada a um tipo de objetividade da linguagem, que se mostra oposta às individualidades dos sujeitos (subjetividades).

Palavras-chave: Desejo; discurso; verdade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A PARCIALIDADE DO DISCURSO

Não posso me escrever. Qual é esse eu que se escreveria? À medida que ele fosse entrando na escritura, a escritura o esvaziaria, o tornaria vão: produzir-se-ia uma degradação progressiva, na qual a imagem do outro seria também pouco a pouco arrastada (escrever sobre alguma coisa é destruí-la), um desgosto cuja conclusão só poderia ser: para quê? O que bloqueia a escritura amorosa é a ilusão de expressividade: escritor, ou me acreditando como tal, continuo a me enganar sobre os efeitos da linguagem: não sei que a palavra “sofrimento” não exprime sofrimento algum e, por conseguinte, empregá-la, não somente não comunica nada, como também irrita logo (sem falar do ridículo). Seria preciso que alguém me ensinasse que não se pode escrever sem elaborar o luto da sua “sinceridade” [...] (BARTHES, *Fragmentos de um discurso amoroso*, 1981, p. 92)

Nenhum ato humano é neutro. Qualquer ação seja em grau mais ou menos consciente está pré-condicionada a questões que permeiam o imaginário e a cultura de um grupo social. Se não há neutralidade nas ações porque elas carregam em si signos binários, além de respostas e perguntas, também é verdade que não há expressão livre de ideologia. Embora não se pretenda aqui discutir ou propor um conceito para ideologia, faz-se importante destacar que nossas influências são históricas e elas estão enraizadas nas nossas mentes através da ideia de Ocidente – e de cultura ocidental - que foi construída ao longo do tempo. Assim, mesmo sem saber, no gestual, no vestuário, no corte de cabelo, na organização espacial da sala de aula, na distribuição de móveis nas casas e em todas as outras minúcias cotidianas, há uma ‘visão de mundo’ subjacente.

Uma vez observado tal fenômeno no campo das ações externas, pode-se pensar como isso afeta o campo da linguagem – ou seria a linguagem que afetaria

1 “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 Doutorando em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: Luis.alberto@acad.pucrs.br

as ações? Ou seria, antes, uma relação de mão dupla? Não há produção discursiva isenta de pessoalidade. Por mais que se tenha tentado ao longo do tempo propor uma linguagem essencialmente desvinculada de um eu produtor, acredita-se que a *visão de mundo* disposta pelo sujeito pode ser percebida em diversos âmbitos, como a escolha do vocabulário: ao decidir por tais palavras, excluem-se inúmeras outras, numa relação de apagamento do discurso. Sob essa perspectiva, produzir fala, seja ela oral ou escrita, é também causar o silenciamento de outra(s). Se se pode compreender, portanto, a linguagem como uma produção arbitrária e sintomática (porque revela o posicionamento no mundo do indivíduo locutor), recai-se em uma nova questão: qual é a validade de um discurso?

Há quem até hoje compreenda que a linguagem produz uma *verdade*. Este signo denotaria uma espécie de chave que desvela um mundo oculto. A verdade enquanto ideia foi (e ainda é) tratada como um ultimato a todos os segredos e a todas as questões. Nesse sentido, é como se fosse possível um discurso (que advém de uma criatura imperfeita, com gostos e anseios singulares) carregar em si o absolutismo. O que é ser verdadeiro? O que significa não ser de verdade? Fato e verdade são sinônimos? Ao se pensar nestas e em outras questões, pode-se trazer Roland Barthes, em *Crítica e verdade* (2007), ao dizer que

o intelecto acede a uma outra lógica, aborda a região nua da “experiência interior”: uma mesma e única verdade é procurada, comum a toda palavra, seja ela fictícia, poética ou discursiva, porque ela é doravante a verdade da própria palavra. (BARTHES, 2007, p. 210)

Barthes está tratando, assim, de uma verdade presente na própria palavra, e não necessariamente em um discurso elaborado. A diferença entre ambos os casos é o envolvimento do sujeito: ao se pensar na palavra no campo paradigmático, ela é uma potência virtual – existe como possibilidade. Assim, ela salvaguardaria uma condição de pureza. No entanto, ao transportá-la para o campo sintagmático, isto é, o do discurso, o indivíduo tomaria esta essência de verdade e a colocaria em combinação com outras palavras, um fenômeno da plausibilidade que enxuga sua pureza, tornando-a objeto de seu desejo. Mas estaria, dessa forma, o texto tornando-se desejável ou o sujeito estabelecendo uma relação de desejo para com a verdade?

Por levantar esta e outras questões, o presente trabalho pretende desenvolver reflexões e posicionamentos acerca do desenvolvimento de um discurso subjetivo que permita a busca do indivíduo por seus desejos. Nesse âmbito, cabe explicar que serão utilizadas como parâmetro algumas noções de desejo advindas de estudos psicanalíticos, sobretudo os desenvolvidos por Jacques Lacan. Toma-se, assim, como um dos caminhos fundamentais, a ideia de Lacan a respeito das relações dialógicas como fonte da inquietação desejante, ao dizer que a relação com o

Outro é essencial, uma vez que o “caminho do desejo passa necessariamente por ele, mas não porque o *Outro* seja o objeto único, e sim na medida em que o *Outro* é o fiador da linguagem e a submete a toda sua dialética” (LACAN, 1999, p. 1450). Salienta-se, entretanto, que não se busca aqui realizar o aprofundamento de tais conceitos, primeiro porque não se dispõe de um especialista na área psicanalítica, e segundo porque não é este o ponto fundamental intentado por este estudo. Considera-se importante contextualizar teoricamente a temática do desejo, mas guiando a discussão para o âmbito do discurso, mais especificamente, a teorização barthesiana. Há ainda uma segunda questão que corre paralela à produção desejante do discurso: a busca pela verdade. Concernente a isso, aproxima-se essa empreitada individual ao discurso linguístico-literário, movimento realizado por Roland Barthes ao longo de grande parte de sua obra. Destaca-se, portanto, nas palavras barthesianas que

a literatura é então verdade, mas a verdade da literatura é ao mesmo tempo a própria impotência de responder às perguntas que o mundo se faz sobre suas infelicidades, e o poder de fazer perguntas reais, perguntas totais, cuja resposta não esteja pressuposta, de um modo ou de outro, na própria forma da pergunta: empresa que nenhuma filosofia, talvez, tenha conseguido levar a bom termo, e que pertenceria pois, verdadeiramente, à literatura. (BARTHES, 2007, p. 73)

A BUSCA DE UMA VERDADE COMO MANIFESTAÇÃO DO DESEJO – E VICE-VERSA

Em *O prazer do texto* (1987), Roland Barthes já anunciava:

O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura). (BARTHES, 1987, p. 10)

Nota-se a relação estabelecida por Barthes no ato da produção discursiva: a escrita como um exercício erótico da linguagem. Pode-se pensar, assim, a busca por aquela verdade restrita à palavra como a busca pelo gozo. O ato desejante do indivíduo também não é em si neutro, conforme dito anteriormente. Desejar a verdade é desejar uma expressão pluriforme, com ritmo sinuoso e cadência que desnuda as palavras. Deve-se pensar, por isso, na origem da noção de desejo como manifestação humana.

Desejo tem origem na palavra latina *desiderium*, que significa desaparecimento ou queda de um astro. Essa expressão remonta à Roma antiga, quando os adivinhos que observavam as estrelas e realizavam profecias com base nos desenhos dos céus esperavam que seus prognósticos se cumprissem. Com o não cumprimento de suas visões, eles *desistiam das estrelas*, um gesto de desalento que simbolizava a *queda* (BONETTI, 2005, p.1). Por não poder mais crer

na sina escrita pelos astros, os indivíduos precisavam responsabilizar-se por seus atos - e, claro, pelas consequências de suas ações. Dessa forma, o *desejo* que, em sua configuração mais antiga, representa a tomada de poder de escolha, simboliza também a ânsia por desbravar a ausência de fé, de certeza e de destino³. Segundo Deleuze e Guattari, em *O anti-Édipo* (2004),

a realidade do objecto enquanto produzido pelo desejo é, pois, a realidade psíquica. Logo, podemos dizer que a revolução crítica não altera nada de essencial: este modo de conceber a produtividade não põe em questão a concepção clássica do desejo como falta, mas apoia-se, baseia-se nela, e limita-se a aprofundá-la. Com efeito, se o desejo é a falta do objecto real, a sua própria realidade está numa "essência da falta" que produz o objecto fantasmático. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 30)

Se é possível compreender o desejo como tendo origem em uma falta – a falta de um outro – pode-se estabelecer uma relação direta com o discurso barthesiano acerca da verdade: a palavra guarda em si um caminho próprio para atingir sua fruição – a do *verbo* mas também a do indivíduo. Afinal de contas, o sujeito está mais do que românticamente ligado à expressão: se não através do verbo, pelo corpo, pela respiração, pelos olhos, pelo desejo. Da mesma forma que o desejo é uma manifestação que impulsiona ao outro, a linguagem também pressupõe um encontro: todo eu produz para um *tu* (mesmo que a escrita ocorra em um diário – neste caso, o tu pode ser o eu no ato de releitura). A verdade poderia ser um flerte com a palavra?

A partir dos pressupostos barthesianos, ler um discurso é ler uma pessoa desejando e sendo desejada: deseja-se o todo, não apenas um signo isolado, porque é no conjunto dos elementos que se revelam os sentidos. Mas o ato desejante não estaria fadado ao impulso? A necessidade de suprir a falta em si não causaria a deturpação da avaliação do discurso? Seria possível o desejo ser o vilão da relação do indivíduo com a verdade? Ao se pensar novamente em *O prazer do texto* (1987), tem-se que

a fruição do texto não é precária, é pior: precoce; não surge no devido tempo, não depende de nenhum amadurecimento. Tudo é arrebatado numa só vez. Este arrebatamento é evidente na pintura, a que se faz hoje: desde que é compreendido, o princípio da perda se torna ineficaz, é preciso passar a outra coisa. Tudo é jogado, tudo é fruído na primeira vista. (BARTHES, 1987, p. 68)

³ Este excerto apresenta-se em sua integridade na Dissertação *Um punhado de flores sobre um pântano atormentado: uma leitura de Novas poesias, de Lúcio Cardoso*, de Luís Alberto dos Santos Paz Filho, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2019). No trabalho citado, embora com outros objetivos e sob outras perspectivas, o tema do desejo é aprofundado em outros caminhos que possam interessar ao leitor.

O princípio da perda destacado por Barthes coincide com a figuração da palavra: escrever é apagar outra escrita: ou apaga-se a escrita do outro, ao sobrepor os discursos, ou apaga-se uma escrita sua própria, que se projeta na possibilidade virtual de se concretizar. Escrever é, dessa forma, escrever *uma* verdade. Destaca-se, pois, o artigo indefinido. Assim como esta palavra, que demonstra a quem a lê a imprecisão, a noção de verdade precisa ser posta sob a lente da dúvida. É preciso questionar as possibilidades de um discurso de se tornar verdadeiro. Em alguns dicionários, poder-se-ia encontrar como definição de verdade uma espécie de sinceridade. Um comportamento verdadeiro tende a estar vinculado à honestidade. Não seria o caso de, honestamente, admitir-se que inúmeras verdades podem coexistir? Busca-se em demasia uma unidade para todos os sentidos, como se fosse preciso entregar a um eu toda a razão. Por que não partilhar a verdade, esmiuçá-la, considerar suas migalhas como igualmente relevantes? Em *Roland Barthes por Roland Barthes* (2003), o autor diz que

no que se escreve, há dois textos. O texto I é reativo, movido por indignações, medos, desaforos interiores, pequenas paranóias, defesas, cenas. O texto II é ativo, movido pelo prazer. Mas ao escrever-se, ao corrigir-se, ao submeter-se à ficção do Estilo, o texto I se torna, ele próprio ativo; perde então sua pele reativa, que só subsiste por placas. (BARTHES, 2003, p. 55)

Se o que escrevemos é resultado de uma série de circunstâncias inapreensíveis, isto é, acontecimentos, sensações e sentimentos que correspondem exclusivamente a nossas vidas em suas singularidades, como seria possível alguém deter uma verdade maior do que outro? Se, conforme está sendo tratado, o discurso é composto por desejo, como medir a sua força e a sua dinamicidade? Não há como confabular sobre a intensidade de tais elementos porque construir um discurso é construir um corpo. Talvez por isso pareça tão simplório aproximar as reflexões sobre desejo e expressão verbal. Se Barthes já destacou a sensualidade da palavra, parece necessário ir além: seria possível compreender o desejo pela verdade como o desejo por si próprio? Já foi identificado que o desejo tem seu princípio em uma ausência, o que leva a uma busca pelo outro – preencher-se do outro para preencher a si. Não seria assim também o que ocorre com a linguagem? Preenchemos um discurso de maneira a corporificá-lo. Ao dar voz, corpo e atitude buscando a verdade não estaríamos, em última análise, buscando identificar nós mesmos? Em *O rumor da língua* (1984), Barthes diz que “na leitura, todas as emoções do corpo estão presentes, mescladas, enroladas: o fascínio, a vacância, a dor, a volúpia; a leitura produz um corpo perturbado, mas não fragmentado (sem o que a leitura não se ligaria ao Imaginário)” (BARTHES, 1984, p. 35). Se a forma não está despedaçada, significa que se busca uma integridade. Talvez seja aí que resida o desejo por uma verdade total, que não ameace nossas dúvidas. De acordo com Barthes, em *Crítica e verdade* (2007),

não há outro significado primeiro da obra literária senão um certo desejo: escrever é um modo do Eros. Mas esse desejo não tem de início à sua disposição mais do que uma linguagem pobre e banal; a afetividade que existe no fundo de toda a literatura comporta apenas um número reduzido de funções: desejo, sofrimento, indigno-me, contendo, amo, quero ser amado, tenho medo de morrer, é com isso que se deve fazer uma literatura infinita. A afetividade é banal, ou, se se quiser, típica, e isso comanda todo o ser da literatura; pois se o desejo de escrever é apenas a constelação de algumas figuras obstinadas, só é deixada ao escritor uma atividade de variação e de combinação: nunca há criadores, apenas combinadores. (BARTHES, 2007, p. 20)

Escrever, sob esta perspectiva, é uma contravenção: é o oposto da ordem, um anti-Apolo. Porque para produzir essa escrita é preciso entregar-se, tornar-se objeto do próprio discurso, perdendo o *status quo* de centralizador do conhecimento e assumindo uma postura caótica e degradante: é preciso assumir a imperfeição, a imprudência, a banalidade de si. Se o escritor é um combinador, por que não unir emoção e verdade? Não é a razão uma inimiga à busca pela palavra. Tampouco é o desejo um impostor, um obstáculo, mas uma metodologia. Guiar-se pela falta é uma vitória de partida, pois se reconhece a derrota antes de agir com a pompa das conquistas. De que vale a produção humana desarraigada de humanidade? É comum exigir uma lógica frígida ao pensamento científico. Escrever uma busca pela verdade exige um abandono ao prazer? Talvez seja necessário alfabetizar-se afetivamente. Segundo Deleuze e Guattari, em *O anti-Édipo* (2004) “A única vocação do signo é produzir desejo, e em todos os sentidos” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 42).

Deve-se, ainda, destacar a importância de se considerar a subjetividade como uma prática que vai ao encontro da ética do discurso. Não se pode, nos tempos atuais, considerar a produção linguística como uma ferramenta em prol de uma dada “objetividade” pré-estipulada. Não pode ainda haver espaço para uma hierarquização do comportamento humano, na qual o tornar-se objetivo sobrepõe qualitativamente a independência da subjetividade, o comprometimento com o tornar-se si mesmo através da palavra. É necessário (re)considerar o uso indiscriminado do desejo como uma forma de empoderamento do indivíduo. Subjetivar-se é, também, um percurso opcional para a estruturação da identidade. Estima-se, ainda, em demasia, a palavra “objetiva” (se é que ela existe para além dos muros da virtualidade). Sufocar o “eu” no discurso é uma maneira de opressão da individualidade. Por isso, cabe aqui refletir acerca da emancipação da palavra como forma de libertar o próprio desejo de *vir-a-ser*. Desse modo, pode-se pensar em Michel Foucault, em *A hermenêutica do sujeito* (2006), ao dizer a respeito desses movimentos discursivos:

trata-se de encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver. Trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a

subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si. (FOUCAULT, 2006, p. 401)

Todas as questões apresentadas parecem desembocar em uma mesma fonte: o deslocamento. Por considerar que toda a vida humana é pautada pelo movimento, torna-se preciso pensar na busca do desejo como um movimento perpendicular: ora partindo de um eu em busca de um outro, ora reconhecendo no outro uma ausência prévia em si mesmo. Assim também parece funcionar a lógica do discurso que visa à verdade: esgueirando-se entre fileiras de sintagmas, entreabrindo mundos de possibilidades, o discurso busca uma representação de verdade, antes da absoluta essência. Seria, assim, a representação de verdade uma forma de conciliar o estatuto da palavra como ordem à plausibilidade de assumir a subjetividade inata ao indivíduo. Sob esta ótica, a verdade e o desejo caminham em estradas distintas, porém paralelas e que se inter cruzam em encruzilhadas discursivas.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: QUE(M) SE DESEJA QUANDO SE ALMEJA(M) A(S) VERDADE(S)?

Se, conforme Barthes, o prazer é o que suspende no sujeito o seu eu natural, pode-se indagar qual é o papel da escrita em relação ao ego. Em que medida escrever não é, também, um processo de descorporificação, visto que é preciso realizar um apagamento de si para a produção de um discurso que, nele, registrará uma forma de ser no mundo? Ainda em *O prazer do texto* (1987), Barthes apresenta-nos a ideia de que se todo o discurso é ficção – enquanto processo criativo de produção de si através da linguagem – há um processo ulterior a todos os outros, que é a da ficção do próprio indivíduo no âmbito em que todas as linguagens se misturam, se complementam ao mesmo tempo em que se enfrentam. Afinal, a língua não é um material pacífico – produzir um discurso é violentar inúmeras vozes. Outrossim, em *O rumor da língua* (1984), Barthes destaca que

a leitura desejanete aparece assim marcada por dois traços fundadores. Ao fechar-se para ler, ao fazer da leitura um estado absolutamente separado, clandestino, no qual o mundo inteiro é abolido, o leitor identifica-se com dois outros sujeitos humanos – para dizer a verdade bem próximos um do outro – cujo estado requer igualmente uma separação violenta: o sujeito amoroso e o sujeito místico. (BARTHES, 1984, p. 35)

Sob esta ótica, o sujeito amoroso seria capaz de ter interpenetrado em seu discurso a capacidade de (re)conhecer a ficcionalidade de seu desejo como manifestação de uma ausência pré-existente a seus impulsos. E dessa ficcionalidade, cabe ressaltar, acumulam-se valores subjetivos. Desse modo, pensar uma crítica ao texto que visa à verdade é elaborada de maneira a tratar da ética do autoconhecimento em detrimento de uma falsa postura imperativa de valores morais. A moralidade não pode subjugar a clandestinidade dos desejos

particularidades – porque, em verdade, desejar não deveria ser um ato clandestino, mas antes um consenso de uma sociedade libidinosa. Em *As formações do inconsciente* (1999), Lacan já anunciara que “não existe objeto a não ser metonímico, sendo o objeto do desejo objeto do desejo do Outro, e sendo o desejo sempre um desejo de Outra coisa – muito precisamente daquilo que falta” (LACAN, 1999, p. 16). Em semelhante medida, todo o discurso produzido por um eu visa à recepção de um outro que, em última instância, é o si mesmo. A busca pela verdade, deste modo, é uma trajetória de um herói egoísta: busca-se a verdade até o fim para que ela corresponda às expectativas de si. É o subconsciente, muitas vezes, o responsável por manipular dados e sensações para provocar provas que refutem no próprio indivíduo as pistas da verdade, que se encontra enterrada, sem mapa de tesouro, no âmago da palavra.

Mais uma vez, em *O prazer do texto* (1987), Barthes afirma que

se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. Não posso dosar, imaginar que o texto seja perfectível, que está pronto a entrar num jogo de predicados normativos: é demasiado *isto*, não é bastante *aquilo*; o texto (o mesmo sucede com a voz que canta) só pode me arrancar este juízo, de modo algum adjetivo: é *isso*! E mais ainda: é *isso para mim!* (BARTHES, 1987, p.19-20)

Esse excerto ilustra o dito anteriormente: ao abrir mão de uma verdade totalizadora que edifique os fragmentos do eu torna-se capaz de reparar nas particulares dos vestígios da palavra. Através do ato reconstrutor do discurso – que é já uma nova escrita – as palavras podem se revelar detentoras de um valor renovado, que dialogue com as necessidades específicas de um sujeito. É por isso que, conforme assinalado anteriormente, todo o texto é, em suma, pelo menos duas versões diferentes da palavra: realiza-se no interior dos sintagmas uma bifurcação inata da atitude humana: a contradição. A palavra se contradiz porque dela depende o emprego manual do ser humano para que os sentidos tornem-se compreensíveis. Não que a palavra isolada não possua valor. O que acontece é que, como parte do edifício do verbo, todo o indivíduo é construtor dos alicerces de seus desejos – e desejar é produzir sentidos. De acordo com Lacan (1999), o desejo é definido por uma defasagem essencial em relação “a tudo o que é, pura e simplesmente, da ordem da direção imaginária da necessidade - necessidade que a demanda introduz numa ordem Outra, a ordem simbólica, com tudo o que ela pode introduzir aqui de perturbações” (LACAN, 1999, p. 96). Em outras palavras, ou melhor, em expressões barthesianas presentes em *Roland Barthes por Roland Barthes* (2003),

no que se escreve, há dois textos. O texto I é reativo, movido por indignações, medos, desaforos interiores, pequenas paranóias, defesas, cenas. O texto II é ativo,

movido pelo prazer. Mas ao escrever-se, ao corrigir-se, ao submeter-se à ficção do Estilo, o texto l se torna, ele próprio ativo; perde então sua pele reativa, que só subsiste por placas. (BARTHES, 2003, p. 55)

Talvez por isso toda ação humana seja incapaz de encontrar a pura verdade dos fatos: porque ela só existe na indignação, na ânsia, na paixão desmedida do desejo – e desejar, conforme visto, trata-se de um reencontro inesperado com a própria ausência. Se é possível levantar poucas afirmações a respeito do tema aqui disposto, muitas são as questões que surgem concomitantemente. Mas em sua natureza prévia, esta pesquisa não visa a respostas, assim como Barthes sempre acreditou que não é possível, senão a partir do reconhecimento da fragmentação como *ethos* da palavra, uma representação do humano no discurso. No entanto, a falta de respostas não corresponde, acredita-se, a um fracasso. Afinal, é à provocação que visa o ofício do prazer. Assim, as questões motivadoras para este estudo permanecem: é possível buscar a verdade? Quais são, se é que existem, as influências do desejo particular na construção de um discurso? De que forma a verdade se manifesta? Se o prazer é uma arma de guerra, por que ainda é condenável a percepção de autoria no âmbito acadêmico? Por que é preciso camuflar o sujeito do discurso para que este se torne objetivo e, portanto, sério? Não são todas as paixões que impulsionam a ciência?

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Trad. de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.
- _____. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *O rumor da língua*. Trad. de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONETTI, Maria Iole. Desejo combina com paixão. *Clube Stum*. Disponível em: Acesso em 12.06.2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio e Avim, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LACAN, Jacques. (1957-1958). Livro 5: *As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

PAZ FILHO, Luís Alberto dos Santos. *Um punhado de flores sobre um pântano atormentado: uma leitura de Novas poesias, de Lúcio Cardoso*. 2019. 216f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Escrita Criativa

A PALAVRA

Carolina Taís Werlang¹

A palavra envenena
e é antídoto pra dor
ela jura que odeia
e também fala de amor

Chama Julietas
clama por Romeus
repete mantras
de deuses e ateus

Juíza suprema
ela condena e liberta
proclama a paz
declara a guerra

Divaga, suplica, perdoa
soma o eu com o de outra pessoa

Sabe ser o que foi, o que é, o que será
expressa a morte
e o que ainda nascerá

Mas mesmo com ela falando de tudo
tem vezes que eu silencio
e fico mudo

E assim, sem saber o que dizer
eu tento, sem talento, um alento:

Escrever

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, carolina.werlang@universo.univates.br

A PORTA (NEM TÃO) EMPERRADA DO BANHEIRO DO ÔNIBUS

Aléxia Islabão dos Santos¹

Que as mães nos fazem passar por todo tipo de constrangimento possível desde o nosso nascimento, isso é básico. Acho que está incluído no contrato invisível de ser mãe. Naquela listinha de habilidades que elas recebem assim que dão à luz. Está lá, ao lado das habilidades de fazer chover sempre que o filho se recusar a levar um guarda-chuva ou de fazer nevar no verão do nordeste se ele não levar um “casaquinho”. Lá consta a habilidade de constranger o filho sempre que surgir uma oportunidade. Então, seja te enchendo de beijos marcados de batom na frente dos coleguinhos da escola, te avisando para levar camisinha na frente da sua namorada ou pedindo que você mostre para as amigas dela aquele furúnculo que te apareceu em um local inusitado, elas sempre vão encontrar uma chance para um bom constrangimento.

Mas esses constrangimentos não se restringem somente às coisas que envolvem você. Às vezes elas apenas fazem coisas vergonhosas que, por você estar junto, te afetam por tabela. Principalmente se você for adolescente, quando as ações constrangedoras das mães parecem elevadas à décima potência. Foi o que aconteceu comigo e com a minha mãe, no auge dos meus quinze anos de idade.

Estávamos viajando de ônibus para outra cidade. Sempre digo que existem dois tipos de pessoas que viajam de ônibus: aquelas que vão ao banheiro antes da viagem, porque têm medo de ficarem presas naqueles banheiros minúsculos e desconfortáveis (eu) e aquelas que só esperam o ônibus se mover do lugar para correr para o banheiro (minha mãe). Nesse dia, estávamos em um ônibus daqueles com letreiro na frente do corredor avisando se o banheiro está livre ou não. Eu estava viajando no meu melhor modo adolescente: fones nos ouvidos, olhar perdido na paisagem, nenhuma interação. Minha mãe, sentada ao meu lado, estava inquieta. Vi quando ela mexeu a boca para tentar falar comigo, mas não escutei de primeira. Tirei o fone apenas do ouvido mais próximo dela e murmurei um “hã” desinteressado.

– Eu vou no banheiro. – Avisou e já se levantou para sair.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, alexiaislabao@gmail.com

Olhei para a frente. Em letras garrafais vermelhas, o letreiro indicava que o banheiro estava ocupado. Não dei importância. Minha mãe já estava se equilibrando dentro do ônibus em movimento, segurando num banco e noutro, indo em direção ao banheiro no final do corredor. Eu não teria como avisá-la. Ela deve ter visto. Só está indo até lá para ser a primeira a entrar no banheiro após desocupar. Voltei minha atenção para a paisagem lá fora.

Não demorou muito até que eu escutasse, mesmo apesar dos fones, o barulho vindo do fundo do corredor. Olho para trás e flagro minha mãe usando de toda a sua força para conseguir abrir a porta do banheiro, agarrada a ela com as duas mãos, as pernas um pouco afastadas uma da outra para manter o equilíbrio. Entre a porta e a parede, abre-se uma fresta grande o suficiente para que, contra a luz, eu consiga ver o que imagino ser o contorno do braço de alguém que, de dentro do banheiro, está puxando a porta de volta. Olho para a frente, o letreiro continua indicando que o banheiro está ocupado.

Olho para trás novamente. Minha mãe insiste em continuar aquele peculiar cabo de guerra com a porta do banheiro contra o seu primeiro ocupante. Ela aplica tanta força que a porta abre uma fresta de uns três dedos de distância, mas logo é puxada novamente. Nesse momento, todos os passageiros do ônibus já estão virados na direção dela procurando compreender o que a levaria a tentar arrombar a porta do banheiro do ônibus. Tenho impulsos de voltar a me sentar para a frente e fingir que não a conheço, mas a vontade de descobrir como a situação vai terminar mantém minha atenção presa.

Imagino a pessoa do outro lado da porta, com as calças abaixadas, segurando com suas duas mãos a porta do banheiro na intenção de preservar o mínimo de dignidade que lhe resta. Provavelmente incapaz de compreender qual motivo levaria alguém a tentar abrir aquela porta com tamanha violência. Até que finalmente uma mulher sentada próxima ao banheiro termina com o pequeno espetáculo de humor, que já atraía olhos de todos os passageiros, ao avisar minha mãe que o banheiro estava ocupado. Mais vermelha do que um pimentão, mas com toda a dignidade que somente uma mãe é capaz de manter nessas horas, ela deixa a porta (e conseqüentemente o ocupante do banheiro) em paz e senta-se em um banco próximo para esperar a sua vez, como um passageiro normal faria.

Desse dia em diante, só sei de três coisas: a primeira foi que minha mãe ficou furiosa comigo por não ter avisado que o banheiro estava ocupado; a segunda foi que ela aprendeu a verificar o letreiro da frente do corredor antes de ir ao banheiro; e a terceira foi que, ao viajar com minha mãe, eu nunca mais tive medo de ir ao banheiro do ônibus e a porta emperrar porque eu sempre poderia contar com ela para arrombar a porta em caso de necessidade.

A TELA¹

Fabrcio Agostinho Bagatini
Rogrio Josr Schuck

Diante do pintor
A tela branca
Ele a olha
Contempla demoradamente
Seus olhos brilham perante a imensid3o alva
O que v4e que com meus olhos n3o vejo?
Perscruta o cen3rio:
Morada da arte,
De s3mbolos e signos,
Da hist3ria diante de si.
O pintor olha
(Re)conhece na tela os traos
Na paleta: a triturao dos ingredientes sagrados
A tinta a formar-se: amarelo ocre, preto, branco, vermelho, azul ultramar...
Uma infinidade delas.
Loucas para serem escolhidas, misturadas, metamorfoseadas
O pincel e seu bailar fren4tico dando formas e cores a pessoas e objetos
Um bailar po4tico,
Um gesto l4rico e maestral
O sentimento, o compasso e a velocidade com que a obra deve ser executada.
O magin3vel/inimagin3vel, o pensado/impens3vel/repensado mais uma vez
O (re)visto do existir e do porvir
De repente:
Um risco
Um ponto
Uma inc3gnita
Linhas que v3o e que v4em
Linhas que fogem, que procuram, que se encontram e desencontram
Deixando partes de si e levando partes de alguem
Paralelos, meridianos
Latitude, longitude

1 Escrita para a tese de doutorado intitulada: "Arte e potencializaao de sentidos: atravessamentos no Ensino" pelo programa PPG-Ensino da Univates.

As coordenadas geográficas da vida se expondo, contrapondo, inovando, arriscando.

Aventurando-se.

As linhas da vida e da morte

Da verdade e da mentira.

A metamorfose das cores e dos traços.

É a forma se deformando. É o previsível/imprevisível. O virado/revirado.

O velho e o novo. O tudo e o nada.

O fim? O princípio? O reinício?

O inacabamento de um gesto

Novamente:

O nada

Os desapegos

As aventuras

Os desassossegos

As (in)certezas

O pintor está a olhiciarte.

A tela branca viva que se apresenta diante de si

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Candice Camilla Olinda Santos¹

Parece um contrassenso falar de educação
nesse momento tão difícil em que vive a população
Mas é preciso encarar Tudo com moderação
Pois a vida continua, mesmo com toda essa agitação.

O ano 2020 o mundo assustou
Pois Até a educação ele virtualizou
O quadro por tela foi trocado
Presença virtual é o esperado
Recluso expressou o distanciamento
Nessa fase de isolamento.

Num contraste sem tamanho
Trouxe à tona o novo normal
Que de normal só tem o nome,
pois às vezes é irreal

Na nova sala virtual
os alunos são bolinhas
Com visão e fala bloqueados
Todos presos na caixinha
Entrar mudo e sair calado
Esse é o mote: fique atento!
Mesmo assim desejo força
Para enfrentarmos esse momento

Nesse modelo de educação
Fica notória a preocupação
Pois o ensino se dificultou
Com as muitas tarefas que apresentou
Uma mudança rápida foi exigida
Trazendo aos mestres tamanha fadiga

1 Mestranda em Ensino do Programa de Pós- Graduação Stricto-Sensu em Ensino – PPGEnsino - pela Universidade Vale do Taquari – UNIVATES. E-mail: candice.santos@universo.univates.br.

E o pior de tudo, é que esse é o novo normal
Nesse modelo de educação virtual.

E aqui peço licença
Para falar com fervor
Daqueles homens e mulheres
Que abraçaram com calor
Um labor transformador
E que veem na educação um ato de amor

Aos queridos professores
Toda minha admiração
Não está sendo fácil
Encarar tal situação
Mas garra e vontade
Todos têm e é de montão

São pais zuadando no zap
São alunos pedindo atenção
A coordenação comendo o fígado
Dos professores em ação
Mas eles são pilares
Dessa nova educação
E seu forte é requisito
Para suportar essa pressão

Mas tem Um fato importante
Que preciso ressaltar
São as metodologias ativas
Que vieram pra ficar
Aliviando esse momento tão difícil
Trazendo esperança, Num pensar bem positivo

Tenho fé no meu Padim
Que Tudo isso vai passar
Mas tudo tem uma lição
Meu desejo é que a educação
Consiga se ressignificar

A palavra é bonita
É até difícil de falar
Mas não importa quão difícil
Seja a forma de pensar
O desejo é latente
Para a mudança alcançar

Rumo este já previsto
Sem discursos sem Romantização
Só precisa ser encarado
Com mais zelo e atenção
É preciso dar um salto
No assunto educação
Não se pode esperar
Mais um surto do covidão
Para de fato pensar
Na qualidade da educação

JARDIM SECRETO

Larissa Palagi

Eu me chamo Petrik Ross e peço a você que pare de ler antes que seja tarde demais. Sou obrigado a contar esta história, mas você não é obrigado a ouvi-la...

Você continua aí? Bom, então, vamos lá!

Três crianças moravam com seu pai e tinham uma vida pacata. O pai das crianças se chamava Lêmoni Sniket. Ele conseguiu trabalho em uma cidade distante, que ficava bem longe da sua casa atual. Em função disso, a família se mudou para a casa nova...

Agora que me lembrei: não apresentei crianças. A mais velha se chamava Sunny, seus cabelos eram longos e escuros, seus olhos eram negros como a noite. O sorriso, que não saía de seu rosto, era brilhante como o sol. Ela era extremamente bonita. O irmão do meio era um pouco mais introvertido, não falava muito, era tímido, mas muito inteligente. Usava óculos, era baixinho e bem narigudo. O nome dele era Klaus. A mais nova se chamava Zurie e tinha os cabelos claros, era muito curiosa e corajosa. Como sua irmã, era bem extrovertida e animada.

Os três ficaram animados para se mudar e cheios de expectativas para a nova casa. Imaginavam que seria pequena, com um grande jardim florido, cercas brancas, como em um filme de romance. Só que isto não é um filme de romance... Quando chegaram ao seu destino, não era o que imaginavam. Pelo contrário, a casa era enorme, a grama do jardim estava completamente morta, a cerca estava aos pedaços e, no telhado, corvos pousavam. Não era o que imaginavam.

- Não se preocupem, crianças! Tenho certeza de que vamos nos adaptar e consertar essa casa! - Disse Lêmoni, sem saber o que estava falando.

De repente, um homem alto, barbudo e de óculos apareceu. Assim que a porta foi aberta, o céu escureceu e escutaram-se trovões e raios. Quem seria aquele homem estranho?

- Olá, me chamo Conde Olaf, sou mordomo desta casa há muito, muito tempo. Venham, vou mostrá-la a vocês. – falou enquanto soltava uma risada maliciosa.

- Vamos começar a *tour* então?! – perguntou Lêmoni, animado. As crianças, por outro lado, não estavam tão empolgadas, mas mesmo assim acompanharam o desconhecido, pois sabiam que ali seria seu novo lar.

Depois de um bom tempo fazendo a *tour*, Conde Olaf finalmente chegou aos quartos. Mesmo a casa tendo dezenas de cômodos e quartos, Olaf acomodou as crianças em um único quarto. Na verdade, chamar de “barraco” seria um elogio, pois o “quarto” era minúsculo, cheio de teias de aranha, infestado de ratos e cupins. A luz do sol não chegava, era horrível! O conde disse que seria melhor eles ficarem um pouco mais afastados dos outros cômodos. Sem saber o porquê e sem nenhuma vontade de retrucar, os irmãos aceitaram. Afinal, estariam juntos!

Vou falar mais uma vez, você não é obrigado a ler essa história, então pare antes que seja tarde demais! Mas pelo que estou vendo, você é persistente e não tem medo de perder seu sono!

Depois de algumas semanas, a promessa que Lêmoni fez aos seus filhos, a que transformaria aquela mansão gigante, fria e assustadora em seu lar, começou a virar realidade.

Primeiro arrumaram o telhado, aquele que estava há anos pingando não tinha mais goteiras. Depois foi a vez das paredes internas e externas receberem uma reforma. Quando já tinham terminado a estrutura, foram para dentro da casa. Arrumaram os móveis, as decorações e aquele “barraco” onde as crianças dormiam virou um lindo quarto arejado. Depois de tanto trabalho reformando e arrumando, só faltava um lugar da casa: o jardim. Nem as crianças, nem Lêmoni, nem o conde sabiam jardinagem, por isso, contrataram um jardineiro.

Fizeram um anúncio no jornal e no dia seguinte, apareceu um candidato. Era sorridente, animado, ficava contando piadas, era um verdadeiro palhaço. Foi contratado!

Como o jardim era enorme, o jardineiro trabalhava por tempo integral naquele local e tinha acesso a toda a casa. Todos gostavam dele, com exceção do Olaf, que ficava na janela o espionando enquanto trabalhava. O conde era muito desconfiado de todos, mas com o jardineiro era diferente. Isso porque o mordomo o seguia e escutava as conversas dele.

Uma certa noite, Sunny acordou na madrugada pois estava com sede. Foi em direção à cozinha pegar água. Procurou fazer o máximo de silêncio para não acordar seus irmãos e seu pai. Passou na frente do quarto do conde. A porta estava entreaberta e Olaf não estava ali, nem na cama, nem no *closet*, nem na poltrona. Onde ele estaria?

Sunny achou estranho, mas não deu bola e continuou indo para a cozinha. Chegando a poucos metros do seu destino, ela escutou um barulho que parecia ser de uma gaveta se fechando. Em seguida outro barulho. Era algo fino sendo raspado em algo áspero. Sem saber o que ali acontecia, Sunny chegou mais perto da grande

porta que separava o corredor da cozinha. Por meio da pequena fresta – grande o suficiente para enxergar o outro lado – espiou, buscando identificar a origem daquele estranho ruído. Estava tão escuro, não dava para ver nada. Então, uma luz muito fraca se acendeu. Parecia ser de um lampião ou talvez de uma vela, era tão fraca que não dava para ver quem estava a segurá-la. Até que uma luz refletiu, permitindo ver o objeto que estava sendo segurado. Era uma faca! Uma faca e um afiador.

Sunny ficou extremamente assustada e emitiu um suspiro tão alto, que a pessoa que estava a afiar aquela faca percebeu e foi ver quem a espionava. Tudo ficou quieto, só se escutavam os estalos da madeira enquanto o sujeito caminhava e chegava cada vez mais perto. À medida que o barulho dos estalos aumentava, os batimentos da garota também aumentavam e sua respiração ficava mais pesada, até que... Um homem saiu pela porta segurando a faca e o afiador. Sunny gritou tão alto que em menos de 60 segundos todos estavam lá. Ou melhor, todos, menos o Conde Olaf.

- Largue essa faca agora! - Gritou Lêmoni, apavorado.

- Não, não, não, sou eu, o jardineiro!

- O que o senhor está fazendo aqui a esta hora? - perguntou Sunny.

- Desculpe ter lhe assustado, não era minha intenção. Todas as noites venho à cozinha para fazer um lanchinho. Não falei nada pois pensei que não gostariam de um desconhecido caminhando pela sua casa. Se não estiver acreditando, ali está, o pão e a geleia.

- Não precisa se desculpar, todos já fizemos isso alguma vez. Não é? - disse Lêmoni – Mas agora, todos para suas camas! Já está tarde.

Assim, todos obedeceram às ordens de Lêmoni, fazendo Sunny esquecer sua sede.

No dia seguinte, voltou tudo ao normal. Klaus foi para a biblioteca ler e Zurie foi brincar. Sunny, por sua vez, ficou no closet arrumando suas coisas. Sem querer, deixou cair uma pequena caixa de joias de sua mãe, não tinham valor real mas muito sentimental. Ela ficou desesperada, precisava de ajuda para encontrar todas, mas de quem? Seu pai ficaria muito triste, seu irmão a chamaria de irresponsável. Sua irmãzinha, bom, ela tinha só seis anos. A única pessoa que poderia ajudá-la era o Conde Olaf. Ela o procurou no quarto, no banheiro, na sala de TV, na sala de jantar, na cozinha, no sótão e no cinema. A casa era gigante, nunca iria encontrá-lo. Sunny achou estranho pois na noite passada, ele também não estava por ali. Como não encontrou, foi procurar sozinha as bijuterias.

Enquanto isso, na biblioteca do casarão, Klaus estava com dificuldade de encontrar o livro que desejava. Ele sabia que, mesmo sendo meio mal-humorado, Olaf conhecia aquela biblioteca de cabo a rabo. Então fez o mesmo que a irmã e começou a procurá-lo. Passou por todos os lugares prováveis e improváveis, mas não o encontrou. Onde ele estava?

Zurie também iria precisar do nosso maravilhoso conde, mas claro, como todos os outros, não iria encontrá-lo. Agora pergunto a você: onde ele estava?

Como não encontrou o desaparecido mordomo, Zurie teve que se contentar com o pequeno balanço no fundo da mansão. Ela já estava enjoada de ficar ali se balançando, então decidiu explorar o espaço. Parecia ser uma ótima ideia, e lá foi ela procurar algo para desentediá-la. Foi caminhando pelo jardim e encontrou uma pequena abertura entre as árvores. Ao passar por essa abertura, percebeu que ali havia outro pequeno jardim, mas completamente morto: as árvores estavam secas, a grama quase não se enxergava, flores? Ali não existiam flores, com exceção de um pequeno espaço embaixo de uma árvore, que era florido, a grama estava verdinha, o sol a iluminava. Outra característica muito importante era o alçapão que ali também ficava. Aquilo chamou muito a atenção de Zurie. Hipnotizada pela curiosidade, ela foi puxada até aquele alçapão. Ajoelhada no chão, Zurie pegou a pequena maçaneta, girou-a, fazendo um alto ruído. Ao abrir a porta do alçapão, viu apenas os degraus de uma pequena escada. Não dava para enxergar mais nada.

Zurie, como já disse, era muito curiosa e corajosa para sua idade. Levantou-se, pegou um lampião pendurado em uma árvore, criou coragem e desceu as escadas. Quando já tinha decido alguns degraus, a porta que tampava o alçapão se fechou com tanta força que deixou a pequena Zurie presa. Agora não tinha mais volta!

Depois de tanto tempo descendo escadas, a menina finalmente encontrou chão firme. Não dava para ver nada, pois o combustível que fazia o lampião funcionar tinha acabado. Então usou seu tato para tentar encontrar algo. Tocou em tudo, até sentir que encontrou uma manivela. Puxou-a e todas as luzes se acenderam, proporcionando a Zurie uma visão jamais vista. Era lindo, tudo florido, um pequeno rio e minúsculas cachoeiras. Era o que poderíamos chamar de paraíso.

Enquanto caminhava e apreciava a beleza do lugar, mesmo ali, no “paraíso”, tinha algo que a impedia de sorrir. Podemos dizer que estava com um mal pressentimento. Talvez fosse o fato de estar presa ou estar tão longe da sua família. Não se sabe.

Como narrador dessa história, posso dar um *spoiler*: Ela não estava tão longe assim, não posso dizer da família, mas alguém que conhecia estava perto. Na verdade, estavam por perto duas pessoas conhecidas.

A cada passo que dava, aquele sentimento aumentava. Agora parecia que não estava tão sozinha, tinha a sensação que alguém estava por perto. Ela estava certa.

Enquanto caminhava, escutava um barulho de goteira. A cada passo, esse som aumentava. Ela seguiu o som até o ponto mais escuro da caverna. Ficou parada, encarando a escuridão. Conseguia escutar o som de uma respiração. No meio de toda aquela escuridão, uma luz refletiu. Zurie, que era muito curiosa, precisava saber qual foi o objeto que refletiu aquela luz. Agora pergunto a você, ela deveria entrar naquela escuridão?

Come você já deve saber, em todo filme ou história de terror, quando algum personagem está prestes a entrar em algum lugar perigoso você pensa: “não entra aí, não entra aí!” Mas mesmo assim, ele entra. Já sabe o que acontece.

Quando o sol se pôs e a lua nasceu, Zurie ainda não tinha voltado e Conde Olaf continuava desaparecido. Onde eles estariam? Todos começaram a criar possíveis acontecimentos e, como já era previsto, todos desconfiavam do mordomo. Ele certamente tinha algo a ver com isso, porque ele desapareceu na noite do pão e geleia, e logo no dia, uma das crianças desaparece!? Olaf, você está bem encrencado!

Todos saíram à procura da pobre Zurie. Infelizmente não a encontraram. Sunny, Klaus, Lêmoni e o jardineiro foram dormir aquela noite se perguntando se veriam Zurie novamente.

Alguns dias se passaram, a mais nova continuava desaparecida. Já tinham até perdido a esperança. Klaus, mesmo sendo o mais introvertido da família, foi o único que ainda acreditava que encontraria a irmã. Não posso dizer que encontrou, mas a passagem que a fez desaparecer sim. Ele sentia que sua Zurie estava por ali. Sem pensar, só abriu o alçapão. Novamente digo: ele deve entrar ali? Os personagens nunca escutam os leitores então, infelizmente a resposta é sim.

Outro desaparecido! O conde já estava passando dos limites. Sunny não aguentou, raptar primeiro a mais nova depois Klaus? Ela precisava encontrá-los! Infelizmente, também achou aquele jardim secreto e aquele maldito alçapão. Como seus irmãos, foi puxada até ele, agarrou a maçaneta e abriu-a. Novamente, esquecendo todos os conselhos dos nossos queridos leitores, ela entrou.

Lêmoni chamou a única filha que ainda lhe restava. Alerta de *spoiler*: ela não estava lá. Ele já não tinha mais nenhum de seus filhos, nem aquele malvado conde. A única pessoa que lhe restou foi o jardineiro. Falando nele, faz tempo que não o vimos. Onde ele estava?!

Lêmoni procurou por todos os cantos, teve certeza, aquele maldito mordomo sequestrou o jardineiro. Só sobrou ele para salvar a todos. Assim foi, seguindo pista por pista, rastro por rastro, até chegar lá. Você sabe onde: no jardim secreto e no alçapão. Lêmoni agarrou a maçaneta sem nenhuma sombra de dúvida e a abriu... “não entre aí! Não entre aí!” Novamente como todos os outros, ignorou os avisos e foi em frente ao perigo.

Desceu todos aqueles degraus, caminhou todo aquele lindo caminho subterrâneo e, finalmente, se deparou com aquele gigante buraco negro. Ele deve entrar? Bom, ele entrou. Enquanto caminhava, tropeçou em algo que parecia ser o lampião que Zurie teria usado, no momento que tropeçou o pouco de combustível que ele tinha fez com que acendesse, bem brevemente mas por tempo suficiente para Lêmoni visse o óculos de Klaus e as joias de sua falecida esposa, ou então e sua filha Sunny provando que estavam por perto.

Continuou a caminhar, até que tropeçou novamente em alguma coisa. O que seria? Chegou perto, perto o suficiente para reconhecer que era um esqueleto. Mesmo sendo ossos de alguém morto, não foi isso que assustou Lêmoni. O real motivo era que aquele esqueleto usava uma das joias da sua esposa. Não pode ser, Sunny era o esqueleto?! Lêmoni segurou as lágrimas e continuou a andar. Mais um esqueleto, dessa vez era pequeno mas bem desenvolvido, só poderia ser Klaus. Novamente Lêmoni segurou o choro e continuou a caminhar. Infelizmente os esqueletos não pararam, eram dois com uma enorme diferença de tamanho, só poderia ser a pequena Zurie e o jardineiro. Dessa vez, ele não aguentou, caiu de joelhos e se pôs a chorar.

Enquanto rios de lágrimas se formavam, alguém encostou em seu ombro. Quem seria?

- Conde Olaf, é você?
- Não, sou eu o jardineiro.
- O quê? Como isso é possível? Você não está ali, morto?

Quando Lêmoni se virou para o jardineiro, ele estava diferente, com um sorriso malicioso, seu corpo estava aumentando e criando escamas como um monstro.

- Não, não estou morto, mas não posso dizer o mesmo de você!

JULIANA

Maiara Potrich¹

“Sexo feminino, 29 anos, moradora de Jandira, região metropolitana de São Paulo. Conta com experiência em doces, salgados e pratos em geral. Trabalhou em restaurantes como cozinheira e garçone. Ensino fundamental completo, sem formação acadêmica” - estes eram os dados pessoais presentes no currículo que estava jogado na mesa do escritório do senhor Euclides.

- Boa moça. Deve trabalhar direito. Vamo vê se aguenta o tranco e não me dá um migué igual a outra menina. Bora, rapaz! Chama a moça prá trabalhar com nós, Bonanza. Você sabe, hoje é sexta... - falava Euclides enquanto palitava os dentes e assistia o Datena no telejornal.

Desde este dia da contratação, cinco semanas se passaram e Juliana estava contente com o dinheirinho extra que recebia nos finais de semana em que trabalhava no bar do senhor Euclides. - Dá pra pagar o mercado e o gás - explicava para seu marido Rafael, enquanto ele lavava o carro e reclamava do preço da gasolina, que por sinal, estava custando os olhos da cara.

Para Juliana, trabalhar nos finais de semana não era opção, era necessidade. Era comida na mesa!

- Bem que papai me falou pra estudar e ter um futuro melhor. Quem sabe se eu tivesse estudado não precisava trabalhar os sete dias da semana - e lá ia Juliana, toda envergonhada, com o cabelo preso, esticando a camiseta pra baixo enquanto caminhava até o barzinho. Ela era uma mulher bonita, de olhos verdes, cabelos claros e dona de uma timidez incomparável. Ela veio do interior, e por isso, era assim: tão acanhada, dedicada e uma moça de respeito, como já dizia seu falecido pai. Até o fato de usar uma calça mais justa lhe causava desconforto.

Para ela, todos os dias eram iguais no trabalho: o final da manhã e à tarde remetiam calma, porém a calada da noite representava todo o medo e a aversão que Juliana sentia. Era mais um dia comum - sexta-feira - dia que antecede o final de semana, e claramente, a noite em que o barzinho fica cheio de pessoas entusiasmadas bebendo, rindo e jogando conversa fora. Os estoques de vodka, energético e gin estavam quase acabando. No balcão, apenas uma torrada fria e alguns risóles de carne. Metade da noite já havia passado. O relógio lembrava que

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, maiara.potrich@universo.univates.br

estava na hora de seu Euclides fechar o bar e ir para casa; o corpo cansado gritava por uma cama e um bom banho; enquanto o psicológico de Juliana estava em alerta, pensando no pesadelo que é a volta para seu lar.

Com cinco semanas de trabalho, ela já estava ficando cansada das piadas aleatórias e olhares desconfortantes. Ela sabia que isso não poderia durar mais tanto tempo – como vou ter minha casa própria se eu não trabalhar durante a noite? Como vou ganhar meu dinheirinho extra? – pensava a moça preocupada, enquanto apoiava e descansava os braços em cima do balcão de doces. Ao mesmo tempo que essa linda mulher, com olhos iguais a uma esmeralda refletia sobre sua vida, o cansaço e o sono faziam suas pálpebras se fecharem pouco a pouco.

Após doze horas de trabalho, o fim do expediente chegou ao fim.

-Tchau, seu Euclides. Até amanhã!

-Tchau, Juliana. Qué uma carona?! Moça bonita não deve ficar na rua essas horas, ein?!

Juliana negou. Velho nojento. Rafael não gostaria disso, pensou ela. Juliana saiu às pressas do barzinho. Ela caminhava no meio da rua. Passos largos. Caminhava olhando para trás. Respirava baixinho. Desconfiava da própria sombra. Na mão direita, segurava uma imagem da Nossa Senhora Aparecida, que por sinal já estava toda amassada. Na outra, agarrava com força a alça da bolsa. Desviava os becos escuros e fingia estar falando no telefone. Ela lembrava do que havia lido durante a manhã: *5 truques de sobrevivência – grite FOGO, INCÊNDIO.*

-Ufa, minha Santinha! Enfim a última quadra, já tô quase em casa - pensou Juliana, enquanto sentia uma ponta afiada encostando na sua nuca e uma voz suspirando em seu ouvido:

-Tá pensando que vai aonde? Se grita eu mato o maridinho! - sussurrou o homem enquanto a abraçava com fúria. Juliana perdeu a força do braço que agarrava sua bolsa, viu o vento levar sua santinha para longe, cerrou os dentes e não abriu mais a boca. Calou-se.

Na manhã seguinte, nos destaques do telejornal, Datena anuncia: 'Garçonete é encontrada morta e sem vestes na Rua Maria de Lourdes'.

O CLARÃO EM MEIO À ESCURIDÃO

Maiara Potrich¹

Elevo minha cabeça aos céus
Fecho os olhos e cerro meus lábios
Para não dizer mais nada.
Para ver se consigo pausar o caos
E o tempo.
Tic, tac, tic, tac, tic, tac, tic, TAC.
Desperto.
É. Parece ser o ponteiro maior do relógio
Que comanda as horas da vida.
Respiro. Pauso. Respiro.
Tento encaixar as peças
Desse quebra-cabeça gigante.
Permaneço com meus olhos fechados
E a minha angústia, não sei explicá-la.
Tem uma sombra que me envolve
Tem uma sombra que sustenta minha cabeça.
Eu não sei se é luz ou escuridão,
Caos ou sossego.
Sonhos mortos!
Tem um clarão que me ilumina,
Tem um clarão que não deixa
O fantástico silêncio dos meus pensamentos
Curvar a minha cabeça.
Entre um tic - tac e outro
Entre um respiro e um suspiro
Procuro ver além. Procuro me manter assim: cabeça aos céus.

¹ Universidade do Vale do Taquari - Univates, maiara.potrich@universo.univates.br

O INFINITO NO OLHAR¹

Fabrcio Agostinho Bagatini
Rogrio Josr Schuck

Mire aqueles olhos
O que dizem?
O que refletem?
O que sentem?
Mire aqueles olhos
A permitir as urdiduras da vida
A abarcar o universo no olhar
A contemplar:
os horizontes distantes e pertos,
a esperana que estr por vir em devir.
A apreciar o mundo
Pois "nrõ vrs que o olho abraa a beleza do mundo inteiro?"
Mire aqueles olhos
Janela da alma
Que metade r luz, a outra, escuridrõ
Que permitem olhar
e que, ao olhar, criam. Olhicriar.
Mire naqueles olhos, a foraa de um olhar
"Que ao mesmo tempo, saem de si e
trazem o mundo para dentro de si"
Mire aqueles olhos calidoscõpios a inundar a alma de cor
Que iluminam e cegam,
Capturam e libertam,
Seduzem e deixam-se seduzir,
Que despem, devoram e matam,
Que acariciam, embalam e amam,
Que ecoam alegria ou tristeza.
Mire aqueles olhos
Dissimulados,
Enigmrticos,
Vivos,

1 Escrita para a tese de doutorado intitulada: "Arte e potencializaaõ de sentidos: atravessamentos no Ensino" pelo programa PPG-Ensino da Univates.

Atraentes,
Envolventes,
Feiticeiros de uma intensidade cigana de Capitu
Que ao mesmo tempo atraem e desviam o olhar
Que sensíveis buscam e transformam o invisível visível.
Uma visão fotocópia do amanhecer
E escotópica do silêncio da noite.
Mire aqueles olhos
De pintor poeta
A fazer-te um pedido:
lança-te, sem medo de voar.
Mire aqueles olhos.
É o olhar da vida a reviver a cada lampejo de um piscar.

SELFIE

Gisela Rodriguez

Por causa da vontade de encontrar uma veia criativa e com isso esquecer a situação de pandemia, tentei escrever até às cinco da manhã, com uma dor de cabeça horrível. O problema era que eu queria saber tudo o que estava acontecendo. Só de digitar p-a-n-d-e-m-i-a eu já sentia um pavor nunca visto antes em mim. A origem da palavra vinha do grego. Cheguei a uma conclusão: houve outras pandemias em todos os tempos, e agora era a nossa vez. Nós que achávamos que éramos imortais porque o dinheiro resolvia todos os nossos problemas; que pensávamos que a globalização funcionava, e as fronteiras não existiam de fato, e podíamos ter esse ou aquele ideal. Porém entre nós, havia um monstro chamado capitalismo. Deixamos esse monstro crescer. Fui devastando as estatísticas da contaminação, pessoas eram números. Depois segui o rumo das informações que falavam do ponto de vista da natureza. Praias em outros continentes que estavam livres dos seres humanos, e animais agora livres também, e felizes com a nossa quarentena. Mergulhei num estado de espírito depressivo, mas inquieto. Achei melhor assistir a algum programa na televisão, porque ali eu me distraía de verdade, entrando em mundos fantasiosos. Minha assinatura de TV a cabo ainda estava ativa, e comecei a zapear. De repente percebi, eu estava no mesmo sistema do celular, pulando de imagem para imagem sem diversão. O controle do Playstation 4 parecia munido de vontade própria; eu precisava desligar tudo. A ressaca me incomodava de tal maneira que resolvi sair.

Essa chegada do outono veio com chuvas repentinas e curtas, e claro, assim que coloquei o pé na rua, a chuva começou. Daí lembrei, *eu não podia estar ali apenas passeando*. Seria perigoso de duas formas, ou eu poderia contrair o vírus, ou contaminar alguém. O pior estresse era esse, a maioria das pessoas não sabia se estava contaminada porque a doença não se revelava assim tão fácil. Um vírus poderoso que se agregava na gente velozmente, grudava em todo tipo de objeto, e se propagava no ar em gotículas invisíveis. Mas com aquela água toda caindo, pensei insanamente, tudo era diferente. O bom era que eu sabia ser uma temporada de chuvas não ácidas, pois estavam vindo direto da zona equatorial atlântica, e a cidade estava sem a habitual poluição no ar. Enfim, quanto menos humanos nas ruas, mais o planeta respirava.

Eu tinha uma ideia na cabeça que parecia de papelão, cada vez que eu tentava recuperá-la, ela se desmanchava. Queria iniciar o meu livro, mas desanimava quando pensava na situação geral. As coisas como eram antigamente tinham perdido sua importância. Chegava a me achar fútil por me preocupar com a minha

criatividade. *Escrever ficção em tempos surreais. A tão desejada distopia chegou, e o que eu faria com ela agora?* Enquanto caminhava, notei que meus tênis estavam velhos. Muito velhos. A água chegava até as pontas dos dedos. Splash, splash, lá ia eu na decadência que supomos sublime, nós, escritoras que perambulam pelas ruas como aquele soberbo burguês flâneur de Baudelaire. Depois, graças à deusa, vieram as flâneuses. Sempre existiram na verdade, mas nem se falava nelas. Eram sempre os homens a comungar seus acontecimentos literários. E nem por isso eu odiava os escritores. Na maioria das vezes, procurava ocultar o fato de eles serem homens. Talvez esse tenha sido um grande erro, vai saber.

Conseguí durante alguns minutos alcançar aquele estado de espírito meditativo. Foram instantes em que esqueci completamente as restrições que me atingiam por conta da pandemia. E dentro daquela sensação, observando de longe os poucos vultos que eu cruzava, e as janelas que atraíam meu olhar furtivo, eficaz em observar sem demora, revisei meu passado. Claro, meu passado literário. Era eu e a literatura caminhando na chuva. Sabia, eu só despistaria a solidão quando a história que eu precisava contar viesse ao meu encontro, cheia de defeitos que me agradariam. O meu velho jeito de ser me dando as mãos, colaborando para eu não ficar louca. No entanto, eu me transformava naquele momento. Mudança dolorida porque envolvia muitas outras questões. O mundo estava envolto em caos e desespero, e tudo o que eu não poderia mais fazer nos próximos meses, e diziam até anos, era uma trip literária a lá *On the Road*. As lágrimas misturavam-se na chuva e um sentimento de pena de mim e de toda a humanidade se instalou no meu coração. Já não sabia quais forças usar, e se deveria aproveitar aquele vigor natural brotando, de continuar escrevendo, e com isso enfrentar os medos à minha volta. Eu teria de viajar dentro do meu próprio apartamento e observar o mundo atrás das paredes e janelas e grades. As conversas noturnas regadas com cerveja e música e poesia seriam pelo Instagram, ou Skype, ou Zoom, e mais outras mídias sociais que chegavam a todo o momento. Eu me atolava na lama vinda dos bueiros, tocos de cigarro e lixo variado. Pensei nos ratos e voltei a martelar a cabeça com a pandemia. Lembrei da peste negra. Agora talvez pudéssemos falar em peste branca.

Por incrível que pareça naquela manhã eu vi um beija-flor. A noite se fora, e a luz do dia aparecia outra vez, apesar de tudo. Movimentava freneticamente as asas, e no entanto, me tranquilizou, pela harmonia talvez, ou pela beleza. Meu estômago virado para cima se contraiu. Quase levantei para pegar o celular. Minha mente levantou e foi até o quarto buscá-lo. Imaginei a foto. O beija-flor atrás e os meus olhos na frente. Talvez metade da boca num sorriso discreto e tranquilo, e o beija-flor lá atrás. Logo em seguida desisti de fotografar. Aquele pensamento nebuloso, que já estava me perseguindo, veio com tudo. Porque eu fotografo imagens bacanas se nunca fui nem nunca serei uma fotógrafa. Essa não é a minha profissão. Guardar

imagens na nuvem. *Para que e para quem?* Simplesmente deixar ali na memória. Se eu precisar acessar a imagem virá. Nada mais encantador do que a lembrança independente de máquinas, a memória livre. *Só que não.* Minha mãe queria uma foto, qualquer uma, mostrando que eu estava bem. E para isso tinha de ser recente. Algumas amigas e amigos também pediam fotos e conversas em chats. Eu andava despistando o pessoal. E eles com receio de eu estar deprimida. *Quem não estava deprimido, afinal?* Então lá fui eu fazer uma *selfie*. Mas antes fui ler sobre *selfies*. Não seria a minha primeira, claro, quem nunca teria feito isso em pleno século XXI (porém o isolamento social criava necessidades de pesquisas excêntricas). E não é que havia muita informação teórica sobre o assunto? Na Wikipédia tinha um resumo ótimo. Acabei descobrindo expressões nunca imaginadas por mim. Existiam denominações sobre tipos específicos de *selfies*, como por exemplo, em que a barba é o destaque, ou aquela imagem na hora do sono, na cama, ou ainda aparecendo mais o corpo do que o rosto, e principalmente o bumbum (sim, essa tem um nome específico). Seguia-se um desfile de situações bizarras. *Selfies* batidas por um drone, em ambiente agrícola, aquelas registrando o que se vai comer ou já comeu, as que mostram somente o pé, de corte novo de cabelo, dentro do carro, e por aí vai. Tem até uma significando ostentação. E outra, revelando que a pessoa está bêbada. Um nome para cada tipo.

Depois dessa investigação inútil, é óbvio que o beija-flor não estava mais lá.

Então lembrei, eu havia lavado as mãos quando entrei no apartamento, mas não passei álcool gel na torneira. *Esse fato era um problema grave.* Afinal, o vírus poderia estar ali, e conseqüentemente em outros lugares. Comecei então a função. Peguei o álcool gel, fui ao banheiro, passei o produto na torneira, depois nas mãos, e então deduzi que devia passar no próprio frasco. Depois tecla por tecla do computador. Quando terminei a batalha contra um inimigo invisível, sem nem mesmo saber se esse inimigo estava nessa batalha ou não, me deu um desânimo. Fiquei com vontade de chorar, outra vez, porque lembrei do meu namorado, em outro país. As fronteiras haviam sido fechadas por todo o globo terrestre. Minha cidade estava em *lockdown*, expressão que eu achava que poderia usar apenas numa narrativa distópica.

Lá embaixo, eu via a rua vazia. Um carro de polícia pra lá e pra cá, com um alto falante. A voz parecia vir de um filme antigo de ficção científica: *atenção cidadão, fique em casa, a prefeitura pede para que todos façam isolamento social, fiquem em suas casas, vocês correm risco de vida, principalmente os idosos...* Meti o rosto contra a luz do abajur da escrivaninha, o que me emprestava um ar de vivacidade, e então sorri. Ficou uma boa *selfie*. Distribuí o sorriso. E as palavras que saíam de mim, entravam na tela reluzente do computador, e impediam a delimitação do meu território.

TOCAR ESTRELAS

Tatiana Linhares dos Santos¹

Sentei em cima do muro.
Não por falta de escolha ou por não querer escolher.
Sentei em cima do muro,
porque posso escolher.
Escolhi estar ali.
Não quis nenhum dos lados.
Não por ser um lado melhor que o outro,
apenas escolhi o meio por ser para mim o melhor
É difícil explicar...
Não é por ser o meio o mais fácil,
ao contrário.
É o mais difícil.
Nos exige equilíbrio e renúncia.
Sentei em cima do muro,
porque dali eu enxergava melhor um lado e o outro.
E assim, o poder da escolha continuava a ser meu.
Então, observando um lado atentamente,
observado o outro com cuidado,
compreendi que a melhor escolha
era estar em cima do muro.
E estando mais alto,
minha imaginação podia ir longe.
E assim consegui, as estrelas tocar.

¹ Atriz e Professora nas redes municipal e estadual no município de Lajeado/RS, thatyls@yahoo.com.br

UM LUGARZINHO PARADO NO TEMPO

Caroline Schnorr

Havia uma cidadezinha no interior do país deveras pitoresca. Situava-se próxima a um rio e era interligada ao município limítrofe por uma bela ponte de ferro muito antiga.

Seus habitantes eram, em suma, idosos e gente decente. Gente cujas tradições teutônicas eram repassadas de geração a geração, para que a memória dos entes queridos não perecesse jamais.

Caso alguém tentasse implementar algo novo, o conselho da cidade se reunia e em seguida a ideia de abrir um negócio inovador, que revolucionasse o modo de viver daquelas pessoas, ou que trouxesse mudanças, nem sequer saía do papel.

E assim a cidadezinha mantinha-se pequena, tranquila, tradicional. As pessoas gostavam dela daquele jeito mesmo. É claro que eles possuíam modernidades, como internet, TV a cabo, e até uma festa local. Mas a maior característica do lugar, sem sombra de dúvida, era a entrada da cidade.

Ah! Essa sim era linda de se ver. A entrada da cidade poderia ser descrita como singular. O acesso contava com flores diversas, belíssimas árvores centenárias e um gramado muito bem cuidado, aparado com vigor pelos zelosos funcionários da prefeitura.

O trevo da cidade já havia recebido inúmeros prêmios nacionais pela sua beleza única. Mas a atração principal não era a paisagem. A atração maior da cidade eram seus personagens alegóricos, imortalizados em concreto armado bem no centro do premiado átrio. Eles eram os guardiões oficiais da cidadezinha e de toda a sua imutável história.

Os guardiões permaneciam firmes em seu propósito sob o sol incandescente ou no álgido amanhecer. O hirto casal trajava roupas típicas de um país europeu, do qual seus habitantes eram descendentes e cada um segurava um objeto, como se fossem devorar alguém a qualquer momento. Sempre radiantes, os “moais modernos” portavam garfo e copo. Os turistas que por ventura por ali passassem e olhassem para aquela obra curiosa, estoicamente presente em meio ao verão abrasador talvez não entendessem como poderia um casal trajar pesadas e arcaicas indumentárias bem aqui em terras tupiniquins.

Entretanto a vida seguia seu moroso e constante ritmo e as pessoas amavam sua tranquilidade. Até que ele decidiu se mudar para o lugar e não aceitaria aquela quietude de bom grado

Ele, o forasteiro, chegou causando. As mulheres perderam sua paz de espírito pensando, desejando aquele homem misterioso que desafiava tudo o que era conhecido e seguro. Os pais, maridos e namorados nutriram um desgosto imenso por aquele tipo e não entenderam o que ele almejava vindo se instalar justamente ali.

O sujeito já veio provocando o conselho municipal, solicitando licença para abrir um negócio pra lá de inovador. Será que ele não percebia o quanto isso iria custar aos moradores? Principalmente às moradoras, as solteiras, separadas e solitárias mulheres locais? E quiçá às mulheres respeitosa e comprometidas da cidade, já que nem elas ficaram imunes a provocação do forasteiro.

O indivíduo em questão era muito corajoso para estar ali, reivindicando aprovação para abrir um Pub. Explicou aos senhores conselheiros que pretendia atrair gente de fora com sua música e ideias, além de instalar no prédio contíguo ao estabelecimento, uma agência de relacionamentos online. Para o horror daqueles cidadãos exemplares, explicou que aquilo era algo muito natural: homens e mulheres conversarem através de um aplicativo e marcarem encontros para se conhecerem no Pub, ao som de Rock'n Roll, consumindo álcool e sabe-se lá mais o quê. Mas a decisão final ocorreu quando o sujeito citou a possibilidade de pessoas do mesmo sexo usarem o serviço também, como se isso fosse a coisa mais normal do mundo.

Não havia outra saída, os conselheiros decidiram indeferir e solicitaram à criatura que deixasse a cidade com urgência. Eles esperavam que fossem obedecidos prontamente, mas foram surpreendidos pela resiliência dele.

E assim, não havia outra alternativa a não ser radicalizarem. Enviaram ao estranho um recado, para que estivesse às 23:30 no trevo da entrada da cidade para uma conversa informal, bem aos pés dos pseudo moais mega agasalhados.

E foi ali, pontualmente às 23:30 horas, que a audaz criatura se postou a espera de resolver suas questões e de se estabelecer naquele burgo deslumbrante. Consultou o relógio de pulso e olhou em volta aspirando a chegada do conselheiro chefe. Ele estranhou a névoa incipiente, mas permaneceu imperturbável, certo de que a proximidade do rio causava aquela alvura toda.

Passado um quarto de hora, ele já não estava mais tão seguro de suas decisões e sentiu sua pele arrepiar-se. Um leve tremor principiou sob seus pés e a relva aparada parecia criar vida própria. Piscou e agachou-se para ver melhor e se certificar que era somente o cansaço que lhe pregava uma peça. Mas perdeu o

equilíbrio e caiu estirado aos pés da escultura tedesca, sua cabeça encontrando-se diretamente abaixo da ampla mão que segurava um objeto igualmente grande. Esfregou os olhos e os abriu imediatamente como pratos, seu coração acelerando feito uma Ferrari 056 2.4 V8 nas curvas de Monte Carlo. O gigante de betão inclinou sua cabeçorra para baixo, o sorriso congelado de seu rosto pétreo virando na direção do pobre homem estirado abaixo, igualmente petrificado pelo terror.

Incapaz de se mover, como se estivesse pregado ao maravilhoso e contemplado jardim envolto pelo nevoeiro, o jovem só conseguia acompanhar o movimento da mão colossal e do garfo que ela empunhava. Flashes de imagens pipocando em sua mente. Um gladiador caído na arena, sangue empapando a areia, o punho girando. O dedão apontando a sentença mortal para baixo, seu estômago sendo atravessado pela lâmina bifurcada... Lâmina? Já não sabia mais se era aço ou concreto. Estava anestesiado pela imagem surreal de achar-se erguido do chão, empalado por um garfo e puxado em direção ao sorridente gigante. A bocarra se abrindo. A escuridão o envolvendo. Um grito silente. Um vazio. Silêncio.

A giganta largou seu copo sutilmente no gramado. Suas mãos agarraram o carro do estranho, agora desaparecido, como se fosse nada mais que um brinquedo. Seus enormes pés calçados em chinelas rígidas se moveram lentamente em direção ao rio. Ela inclinou-se até a água turva, depositando seu brinquedo. Sorrindo sempre, esperou que o automóvel fosse lentamente digerido pela água, tal como seu infeliz dono havia desvanecido na barriga de seu companheiro. O veículo desceu rapidamente e caiu sobre seus irmãos, vítimas de destino identicamente desafortunado.

A dama descomunal ajeitou a trança pálida sobre o ombro e retornou calmamente ao seu lugar, arrastando as tamancas pelo asfalto, que milagrosamente não sofreu dano algum após todo aquele volume se deslocar sobre ele.

Nenhum sinal remanescente denunciava o ocorrido.

Os grilos voltaram a sua habitual algazarra. As brumas retornaram lentamente em direção a água escura do rio. Os gigantes de betume, antes agitados pela iminente refeição, encontraram-se inertes como sempre.

Os conselheiros respiraram aliviados. A paz retornara enfim à cidadezinha, tal como todos desejavam.

Queriam que ela permanecesse para sempre assim, um lugarzinho parado no tempo.

Exceto pela diminuta saliência na cintura do colosso germânico.

Fim

Relatos de Experiência

EXPERIÊNCIAS COM OFICINAS DE PRODUÇÃO DE FANFICS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ângela Cogo Fronckowiak¹
Letícia da Rosa Fregapani²
Bruna Elise Stumm³
Maria Regina Manganelli⁴
Monique Carolina Corrêa Gomes⁵

Resumo: O presente relato tem o intuito de descrever as experiências com oficinas de *fanfics* realizadas durante a quarentena devido à pandemia do COVID-19. Trataremos aqui do trabalho idealizado e realizado com alunos do sexto ano de uma instituição privada da cidade de Venâncio Aires/RS. Tendo em vista o contexto que estávamos vivendo, as oficinas surgiram como uma possibilidade de levar a leitura e a escrita para os alunos de um modo acolhedor e significativo, contribuindo para a sua formação leitora. Escolhemos o gênero *fanfic*, presente entre os gêneros literários-midiáticos referidos pela BNCC e até então com pouca visibilidade em sala de aula, de forma que os alunos pudessem olhar para seus livros favoritos e ter a oportunidade de, através do incentivo à imaginação, preencher possíveis lacunas percebidas ou dar-lhes sequências desejadas. De forma geral, os alunos foram muito acolhedores e permitiram que fizéssemos boas conversas a respeito das leituras e do que delas emergia, possibilitando uma troca de opiniões muito rica acerca das vivências pessoais. As *fanfics* produzidas a partir destes encontros ressaltam a riqueza do olhar direcionado pelos participantes e a importância de promover a escrita criativa em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura; *Fanfics*; Escrita; Oficina.

OFICINAS LITERÁRIAS VIRTUAIS: A IDEALIZAÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

É sabido que a infância é um período no qual nós começamos a construir nossas primeiras concepções através das interações com o mundo, sendo assim, considerando o caráter educativo e formador que a arte possui, é de suma importância colocar a criança em contato com vários tipos de manifestações artísticas, pois isso irá contribuir para a criação das suas opiniões a respeito de si mesmo, do outro e do mundo. Levando em conta essas afirmações, para aproximar mais as crianças e adolescentes da arte que é manifestada na literatura, criamos as Oficinas de Produção de *Fanfics*, que foram desenvolvidas virtualmente com alunos do ensino básico, durante uma época bastante atípica de distanciamento social causada pela pandemia de COVID-19.

1 Unisc, afc@unisc.br

2 Unisc, leticiafosaf@mx2.unisc.br

3 Unisc, brunaestumm@gmail.com

4 Unisc, mrmanganelli@yahoo.com.br

5 Unisc, monique5@mx2.unisc.br

A *fanfic* consiste em uma história criada a partir de uma outra história, mas o detalhe é que quem escreve essa “história de uma história” não é um escritor “renomado” ou um famoso autor de vários livros, mas sim alguém que gostou tanto de uma obra que resolveu imaginar uma outra continuidade se inspirando nela. Ou seja, quem escreve *fanfics* são os próprios leitores, que se tornam tão íntimos de uma narrativa que acabam exercendo o seu papel fundamental, o de perceber as lacunas do texto e sentir necessidade de preenchê-las. Dessa forma, estes “novos” escritores não são apenas redatores da história, pois para chegar ao processo criativo, precisam de um momento anterior: a leitura da obra na qual a *fanfic* vai ser inspirada. A literatura está aqui como um “caminho” pelo qual estes “escritores” - como são chamados os escritores de *fanfics* - trilham reflexivamente. Esse “caminho” acaba sendo tão enriquecedor quanto a fase da criação, pois nele o leitor consegue refletir sobre todas as questões que lhe são apresentadas e agir sobre elas, criando um momento bastante construtivo de aprendizado através da fruição literária.

As oficinas foram elaboradas como um projeto de extensão universitária durante a disciplina de Diálogos Educacionais Comunitários, que visa justamente a curricularização das atividades extensionistas na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O desafio de criar e desenvolver um projeto, proposto pela referida disciplina, vem proporcionando um olhar mais amplo aos futuros docentes a respeito das práticas contemporâneas de ensino-aprendizagem, o que se torna bastante significativo para a nossa formação profissional. No transcurso da realização das ações, contamos com a parceria de uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC (PPGL), em fase de realização de sua pesquisa, a qual aborda aspectos relativos à concepção de leitura por parte de docentes da Educação Básica e como eles influenciam no modo como percebem a mediação. Juntas, estudamos e procuramos trazer recursos visuais e interativos – como conteúdos de sites para fazer a exemplificação do que é uma *fanfic* –, abordar temáticas sociais – por meio da leitura compartilhada – e realizar conversas a respeito dos assuntos que emergiram e, principalmente, do ato de escrever.

LEITURA E ESCRITA CRIATIVA: UMA JORNADA ATRAVÉS DA IMAGINAÇÃO

Com o objetivo de fomentar a literatura dentre o público infantojuvenil da Educação Básica, criamos as Oficinas de Produção de *Fanfics*. O meio que encontramos para incentivar as crianças e adolescentes a lerem mais e estimularem a sua imaginação foi a escrita de *fanfics*, um gênero tão contemporâneo e disseminado nas mídias digitais que pensamos - e comprovamos durante a realização das oficinas - que conquistaria logo de início o nosso público, por causa do grande trabalho com a imaginação e exercício criativo que lhes foi proporcionado,

além da oportunidade de pensar enredos significativos para eles a partir de suas histórias literárias preferidas.

Iniciamos este trabalho em um momento pandêmico e, levando em consideração que o principal contato de muitos dos estudantes com a literatura é mediado pela retirada de livros na biblioteca das escolas, sentimos a necessidade de criar novos ambientes de mediação, sendo estes de forma virtual. Visamos proporcionar aos alunos momentos prazerosos de leitura, mobilizados por dinâmicas criativas, conversas a respeito de temas que cercam a nossa sociedade e oportunidades para que se expressassem através da escrita, além de criar um espaço no qual pudessem falar a respeito das suas impressões de leitura, suas opiniões e também entrar em contato com outros posicionamentos a respeito do mesmo assunto.

Além disso, outra questão que levamos em consideração no momento de planejar as oficinas foi o modo de compartilhamento dos textos escritos pelos estudantes, pois entendemos que a *fanfic* contém um enredo que não traz apenas a possibilidade de preencher as lacunas do fã que a escreveu, mas também as do fã que a vai ler. Com esse questionamento em mãos, criamos um *blog* - o qual chamamos de *Fanfic-se*⁶ - para dar vazão a própria natureza do gênero *fanfic*, que emerge da ideia de compartilhamento, uma vez que não há lugar mais adequado para reunir fãs do mundo inteiro do que o ambiente virtual. Essa ideia foi muito bem recebida pelos nossos jovens escritores, pois os motivou ainda mais a escrever, sabendo que seus textos seriam compartilhados e alcançariam outros fãs que também saciariam suas questões com aquelas narrativas.

A imaginação teve um protagonismo muito importante no desenvolvimento de cada encontro, pois os estudantes fizeram um caminho belo e construtivo de reflexões para escreverem suas *fanfics*, criando mundos imaginários, pré-reais, nos quais encontravam sentidos para preencher questões da nossa realidade, como explicam as autoras no trecho a seguir

A imaginação, ao tomar o mundo presente em imagens, nos faz pensar. Saltamos dessas imagens para outras semelhantes, fazendo uma síntese criativa. O mundo imaginário assim criado não é irreal. É, antes, pré-real, isto é, antecede o real porque aponta suas possibilidades em vez de fixá-lo numa forma cristalizada. Assim, a imaginação alarga o campo do real percebido, preenchendo-o de outros sentidos. (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 324).

Essa concepção a respeito da imaginação pode ser observada na prática, através de alguns traços nas *fanfics* de cada estudante, como exemplificação. Trazemos abaixo um trecho da *fanfic* "A história da biblioteca mágica" escrita por

6 <https://escrevafanfic.wixsite.com/fanficse>

Nezuko Kamado (pseudônimo escolhido pela aluna) inspirada no conto “O menino e o livro”, que está na obra *No Olho da Rua: historinhas quase tristes* de Georgiana Martins.

Ele me olhou nos olhos e disse:

- Parece que você descobriu uma parte do meu segredo, então terei que te contar o resto de uma vez.

Qual segredo? Bom, em primeiro lugar precisamos saber onde eu estava! Era um bosque, tinham fadas voando por todo lado, e outras pessoas como ele, quero dizer, com as orelhas pontudas, bem pequenos, com roupas que eu nunca vi alguém usando fora de uma festa fantasia.

Acho que ele percebeu minha cara de espanto, pois ele disse:

- Não se assuste, você entrou na história do livro que você pegou, todos aqui dentro fizeram o mesmo! Aquela biblioteca é mágica, é possível entrar em quase todos os livros de lá. Assim você vive a história, como um dos personagens. Mas ao entrar em um livro você corre o risco de ficar com as características do personagem, por isso que no mundo real eu tenho aquelas orelhas, eu não posso mais sair lá de dentro e arriscar ser visto por quem não conhece o segredo da biblioteca. (KAMADO, 2020, [s/p]).

Analisando esse trecho, podemos perceber que esse mundo imaginário que foi criado pela autora da *fanfic*, no qual as pessoas literalmente conseguem entrar nos livros e adquirem características do enredo, também acontece de forma figurada na realidade em que vivemos, quando lemos um livro com tal profundidade que o adentramos, retirando desse mergulho aspectos que trazemos para nossa vida; sendo assim, o mundo criado por ela não é irreal, ele compõe uma outra realidade que nos faz refletir e nos ajuda a compreender aquela na qual vivemos.

OS NOSSOS PRIMEIROS “ESCRILEITORES”

A primeira experiência de compartilhamento da oficina foi realizada com 22 estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Gaspar Silveira Martins, da cidade de Venâncio Aires - Rio Grande do Sul, sempre através de encontros virtuais durante as aulas de Língua Portuguesa. Como as oficinas vieram com a proposta de integrar as atividades regulares destes estudantes, fizemos pesquisas no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para buscar embasamento no que diz respeito às competências que são indicadas para esta fase de formação. Percebemos que o texto em questão fala da importância de trabalhar com os novos gêneros literário-midiáticos na sala de aula, nos quais a escrita de *fanfics* se encaixa perfeitamente:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em

tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BNCC, 2018, p. 70).

É possível notar também neste trecho que, cada vez mais, a *internet* tem sido tratada como algo presente na escola, evidentemente por seu lugar na contemporaneidade; os documentos oficiais indicam a necessidade de inserção crítica dela no currículo, e isso é positivo, uma vez que é uma ferramenta que já faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes, daí surgindo a importância da criação de projetos que contemplem essa nova necessidade, integrando ensino e mídia para uma formação escolar mais significativa aos nossos jovens.

Como dissemos, nossas oficinas foram ofertadas durante as aulas de Língua Portuguesa da referida turma. Inicialmente, contamos com o grupo completo, no entanto, no decorrer das oficinas, a escola adotou o ensino híbrido, o que gerou a divisão da turma em dois grupos. Assim, nossos encontros passaram a ocorrer em dois dias da semana, e o planejamento era o mesmo para ambos. Para que houvesse uma integração entre as docentes e os discentes, optamos por iniciar com uma dinâmica em que todos puderam dar sequência ao enredo do conto popular *Chapeuzinho Vermelho*, narrativa que, na versão dos Irmãos Grimm, costuma ser a mais conhecida por todos. Dessa forma, pudemos introduzir o assunto aos estudantes e, para instigá-los ainda mais, lemos a obra de José Luís Peixoto, denominada *Todos os escritores do mundo têm a cabeça cheia de piolhos*, história lida e contextualizada para que os alunos começassem a despertar seus “piolhos”: pensar sobre as motivações para escrever e os recursos utilizados. Além disso, apresentamos *slides* contendo conceitos de *fanfic* e visitamos *blogs* nos quais há o compartilhamento deste gênero.

Na primeira produção, optamos que os alunos produzissem a partir de uma obra em comum, com a finalidade de conhecermos as suas escritas, e, também, para termos um momento de reflexão sobre a temática que o livro nos trazia. O exemplar escolhido foi *No olho da rua: Historinhas quase tristes*, de Georgina Martins, porém, por conta do tempo de aula, lemos apenas um dos contos. Ao final do encontro, disponibilizamos no *Google Classroom* o livro na íntegra para que os interessados pudessem ter acesso aos demais textos. Para que pudessemos ler e fazer sugestões de reescrita visando o aprimoramento dos textos, os estudantes compartilharam suas escritas por meio do *Google Docs*, plataforma que nos permitiu interagir com os trabalhos postados e, a partir de nossas indicações, no mesmo documento, os alunos ajustavam ou reescreviam. Levando em consideração aquilo que precisava ser revisto, dávamos sugestões de como poderia ser melhorado, tanto em aspectos lexicais e sintáticos, quanto em relação à clareza das ideias descritas, e para isso,

trabalhamos com o entendimento de que haveria outros leitores para os seus textos e estes, talvez desconhecidos, precisariam entender a narrativa.

Já a segunda escrita se deu de forma livre. No decorrer dos encontros, nossos estudantes estavam demonstrando um grande interesse em produzir sua própria *fanfic* inspirada em seus livros favoritos, e procuramos sempre instigá-los a escrever de forma criativa e espontânea. Antes de solicitarmos a produção, fizemos uma conversa envolvendo a importância de uma escrita clara, coesa e criativa, pontos importantes que os alunos levarão durante toda sua jornada escolar. Para os ajustes e reescrita de tema livre, lançamos mão do mesmo método da produção anterior. Além disso, como os textos seriam reunidos em um *blog*, fizemos uma breve explicação a respeito do uso de pseudônimos e deixamos livre quanto à preferência pelo nome verdadeiro ou fictício para a autoria das *fanfics*. Ademais, para finalizarmos nosso projeto de modo coeso e significativo, preparamos uma outra dinâmica oral para colocar novamente os alunos em lugar de autoria. Pedimos que eles escolhessem os seus personagens favoritos para agruparmos em uma roleta *online*, e, assim, com uma variedade de nomes selecionados, girassem a roleta duas vezes, e de forma aleatória, recebendo dois personagens para compor uma *fanfic*. Foi um momento em que todos participaram de modo muito espontâneo (fruto do vínculo construído), incluindo a professora da turma e nós,icineiras.

UM LUGAR ESPECIAL PARA ESCRITAS ESPECIAIS

Desde o início do projeto, já vínhamos pensando em um ambiente para publicarmos as escritas que foram desenvolvidas nos encontros. E, nesse sentido, nasceu o *Fanfic-se*, um *blog* feito especialmente para as oficinas. Neste primeiro momento, o *blog* conta com 16 *fanfics*, número que será expandido conforme o segmento do projeto, visto que almejamos abrir para o público interessado em publicar. Para que esses textos cheguem até os celulares ou computadores das pessoas, divulgamos em nossas redes sociais, no intuito de que o *blog* começasse a ganhar visualizações.

A comunidade virtual pode se tornar parte integrante deste projeto, uma vez que acessar, ler, compartilhar os textos escritos pelos alunos dá continuidade à rede que iniciamos e a impulsiona. É como se o movimento iniciado seguisse provocando repercussões, de modo que não temos como definir quando e onde acaba este trabalho. Alguém, muito anos à frente, pode encontrar este *site* e se envolver com as leituras. Portanto, o fato de “compartilhar” na rede, ao nosso ver, atribui ao ato de escrever e a este projeto uma certa “infinidade”, uma vez que não se sabe quem lerá, quando lerá...

Figura 1 - Índice de títulos disponíveis no *blog*

Data de publicação	Título da <i>fanfic</i>	Obra em que se inspirou
2 set.	Chapeuzinho Vermelho E O Lobo Em: Uma Loooooonga Aventura	Chapeuzinho vermelho (conto popular)
14 out.	A História Da Biblioteca Mágica	Conto "O menino e o livro", do livro <i>No olho da Rua: historinhas quase tristes</i> , de Georgiana Martins.
14 out.	A Menina E As Balas	Conto "A menina e as balas", do livro <i>No olho da Rua: historinhas quase tristes</i> , de Georgiana Martins.
16 out.	O Dia Estranho E Cheio De Lições	
21 out.	Era Uma Vez ...	
15 out.	No Olho Da Rua	Conto "Os meninos e a pizza", do livro <i>No olho da Rua: historinhas quase tristes</i> , de Georgiana Martins.
16 out.	Os Meninos E A Pizza: Outra Versão	
19 out.	Os Meninos Em Hogwarts	
15 out.	Os Irmãos Enfermeiros E A Garota Do Sinal	Conto "O menino e o sinal", do livro <i>No olho da Rua: historinhas quase tristes</i> , de Georgiana Martins.
19 out.	Um Escritor E Uma Pessoa Desconhecida	<i>Todos os escritores do mundo têm a cabeça cheia de piolhos</i> , de José Luís Peixoto
20 out.	A Conversa De Naruto E Kurama	<i>Naruto</i> , de Masashi Kishimoto.
20 out.	E Se Esse Final Fosse Diferente?	<i>Banana Fish</i> , de Akimi Yoshida
21 out.	Mário E O Pé De Limão	
03 nov.	Gabrielly E Júlia	
03 nov.	Querida Diretora!	<i>Anne de Green Gables</i> , de Lucy Maud Montgomery.
19 nov.	Outra Versão De Extraordinário	<i>Extraordinário</i> , de R. J. Palacio.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados do *blog*.

Figura 2- Tela inicial do *blog*



Fonte: *Print* da tela inicial do *blog*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A NECESSIDADE DE UMA CONTINUIDADE

No início da criação do nosso projeto, já conversávamos a respeito de construirmos oficinas com a finalidade de seguir em diversos caminhos, ou seja, poder abranger mais gêneros, outras obras, ter outras conversas a respeito de novas temáticas. No entanto, tivemos de fazer uma escolha que melhor se encaixasse para a turma e, também, com uma proposta inovadora de escrita, como o gênero *fanfic*. O nosso planejamento prévio contava com a participação dos pais dos alunos em alguns momentos específicos. Tratava-se de uma conversa em casa sobre a questão da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes e sobre a solidariedade, com base no livro *No olho da rua: Historinhas quase tristes*. No entanto, nós reformulamos para que isso fosse feito em sala de aula, visto que os estudantes eram muito participativos e traziam ideias muito pertinentes para o andamento das discussões. Ao final de cada encontro, já sem os alunos, fazíamos um *feedback*, levantando pontos positivos e negativos. Dessa forma, já tínhamos ideias para as oficinas seguintes.

Outro ponto importante a destacar é que os alunos muitas vezes, de forma espontânea, já retornavam com opiniões sobre nossas aulas, o que nos deixava com mais empolgação para continuar o que vínhamos desenvolvendo. Apesar de termos o registro em vídeos e comentários na sala do *Google Classroom*, fizemos um questionário que continha algumas perguntas com a finalidade de investigar a percepção dos alunos sobre as oficinas. Diante das respostas positivas, como podemos demonstrar nas figuras abaixo, ficamos muito felizes pelas palavras que os alunos nos direcionaram, pois vimos que conseguimos alcançar nossos objetivos

com cada proposta que lançamos, o que aumentou ainda mais a nossa vontade de mantê-lo em processo. Assim, decidimos dar continuidade às oficinas. Queremos abranger o maior número de escolas possível, para que possamos levar o incentivo à leitura e à escrita para muitos jovens, tanto para a esfera pública, quanto a privada.

Figura 3 - Feedback I

Você acha que aprendeu coisas novas que possam contribuir para sua vida e jornada de estudos?

8 respostas

- Sim
- Sim, a interpretar um texto
- Sim, no futuro vamos precisar de muita criatividade.
- Sim, principalmente no meu português e ajudar a colocar mais piolhos na cabeça e a poder me libertar na escrita e na minha imaginação.
- sim, foi muito legal mudar as histórias usando a criatividade com base em livros que já gostávamos
- sim, aprendi a fazer textos muito criativos, com as minha idéias.

Fonte: *Print* de questionário respondido pelos alunos no *Google Classroom*.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

GOMES, Monique; MANGANELLI, Maria Regina; STUMM, Bruna Elise. **Fanfic-se**, 2020. Aqui, sua imaginação vai além das linhas. Disponível em: <https://escrevafanfic.wixsite.com/fanficse>. Acesso em: 14 de out. de 2020.

KAMADO, Nezuko. A história da biblioteca mágica. **Fanfic-se**, 2020. Disponível em: <https://escrevafanfic.wixsite.com/fanficse/post/a-hist%C3%B3ria-da-biblioteca-m%C3%A1gica>. Acesso em 14 de out. de 2020.

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. Vínculo Po(i)ético entre ensino, pesquisa e extensão. In: BAPTISTA, Gladis Luisa; SARAIVA, Cristiane Aparecida Souza (Organizadoras). **Arte e Cultura** [recurso eletrônico]. Novo Hamburgo: Feevale, 2014. p.83-102. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/a83ceb6c-5653-4389-a5e4-3cfc67c04d6d/Arte%20e%20Cultura.pdf>.

STEIN, Thaís. Fanfic ou Fanfiction. **Dicionário Popular**. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/fanfic/>. Acesso em: 11 de jun. de 2020.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM MULTIMODAL PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Róger Sullivan Faleiro¹
Carolina Taís Werlang²
Kári Lúcia Forneck³

Resumo: O presente trabalho busca discutir sobre a leitura, mais especificamente o ensino da compreensão leitora e o desenvolvimento de seu processo cognitivo. Também, intenta relatar o percurso inicial de produção de um Objeto Digital de Aprendizagem Multimodal (ODAM), que se fundamenta nas concepções de compreensão leitora (KINTSCH; RAWSON, 2013; LEFFA, 1996) e de multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; COSCARELLI; CAFIERO, 2013) para o aprimoramento no desempenho em atividades de leitura de alunos do Ensino Superior. Objetiva-se, a partir desse material didático digital, traçar perspectivas sobre o nível de compreensão leitora de graduandos, além de estimulá-los a aprimorar o monitoramento no processo de leitura. Com isso, as atividades propostas a partir da interação com o O DAM tornam-se um recurso positivo para práticas de leitura na sala de aula e para melhorias no desempenho leitor dos alunos. Além disso, acredita-se que descrever o processo de criação de roteiros de objetos digitais de aprendizagem, assim como o discutido neste trabalho, auxilie profissionais a desenvolver novos roteiros e concretizá-los em suas propostas de ensino.

Palavras-chave: Ensino; Compreensão leitora; Objetos digitais de aprendizagem; Multimodalidade.

Considerações iniciais

Este trabalho se desenvolve no escopo do projeto de pesquisa “Compreensão leitora e meta-aprendizagem no ensino superior”, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, que objetiva criar, validar e transpor didaticamente objetos digitais de aprendizagem para o ensino da compreensão leitora no ensino superior. Nesta comunicação, pretende-se discutir sobre o processo de criação de um Objeto Digital de Aprendizagem Multimodal (ODAM), assim como a sua inserção e relevância no desenvolvimento de planos de ensino que se debruçam sobre e se preocupam com a compreensão leitora de seus alunos.

Sendo assim, será utilizado, como base para esta discussão, o processo de criação de um roteiro de um objeto digital de aprendizagem focado em multimodalidade que se fundamenta nas concepções de compreensão leitora (KINTSCH; RAWSON, 2013; LEFFA, 1996) e de multimodalidade (KRESS; VAN

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail:rsfaleiro@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail:carolina.werlang@universo.univates.br

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail:kari@univates.br

LEEUWEN, 2006; COSCARELLI; CAFIERO, 2013). Esse material didático se encontra em desenvolvimento pelo grupo de pesquisa, a fim de, quando finalizado, ser utilizado no ensino da leitura no Ensino Superior.

Justificativas para a criação de objetos digitais de aprendizagem para o ensino da compreensão leitora

Quando se fala da aprendizagem de graduandos, se pressupõe que os alunos que se encontram nesse nível de ensino não possuem dificuldades ao se depararem com atividades que requerem proficiência leitora. Contudo, resultados apresentados por indicadores de qualidade da Educação Superior, os quais avaliam o desempenho dos concluintes de graduação, ainda indicam a dificuldade dos alunos em questões relacionadas à leitura. No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por exemplo, a média total dos estudantes relacionada ao desempenho linguístico é 56,2 pontos, conforme o relatório⁴ divulgado no ano de 2019.

A partir do cenário descrito acima, durante o ano de 2020, o grupo dedicou-se a desenvolver objetos digitais de aprendizagem focados no Ensino Superior com o intuito de promover práticas que aliem a tecnologia e o ensino da leitura para diminuir a dificuldade dos alunos em resolver questões e atividades que exigem certo nível de proficiência leitora.

Salienta-se que, para o grupo, o conceito de leitura vai além da perspectiva de que ler é apenas ser capaz de reconhecer estruturas grafo-fonêmicas, ou seja, decodificar letras em sons e, logo, combiná-las silabicamente em palavras. Neste trabalho, defende-se a concepção de que a leitura é o resultado de diversos processos que ocorrem de forma simultânea e incluem diferentes habilidades que podem ser executadas de forma consciente ou inconsciente (LEFFA, 1996).

Conforme Coscarelli e Cafiero, ler “passa, sim, pela decodificação, mas que essa é apenas uma das ações do leitor” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16). O ato de decodificar pertence a um grupo de habilidades que compõem um processo complexo que envolve ações como avaliar e, principalmente, compreender. Leffa corrobora que o ato de ler equivale a “um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais”, os quais permitem criar uma relação entre autor e leitor (LEFFA, 1996, p. 24). Durante a leitura, o leitor - em interação com o texto-, cria predições e inferências

4 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório síntese de área: Artes Visuais (licenciatura). Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Formacao_Geral_Desempenho_Linguistico.pdf. Acesso em 01 jul. 2020.

avaliando-as conforme as informações que vão sendo dispostas, “até se esgotar o texto” (LEFFA, 1996, p. 20).

Assim sendo, os objetos digitais de aprendizagem surgiram como uma boa opção para levar a tecnologia para a sala de aula e oferecer aos professores a oportunidade de monitorar de forma eficiente a aprendizagem de seus alunos. O conceito de objeto digital de aprendizagem é diverso e pode ser constituído por sequências didáticas que são criadas a partir de qualquer mídia ou formato, podendo ser simples, como uma sequência de slides, ou mais complexos, como sequências diagramadas por softwares sofisticados. Além disso, a tecnologia que ampara o processo de criação desses materiais didáticos possibilita que os alunos interajam com textos distintos dos convencionais, já que podem utilizar diferentes modos de sentido, tanto verbais como imagéticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), para construir uma unidade⁵ de sentido.

Logo, o ensino da leitura de textos multimodais pode ser propiciada por objetos digitais de aprendizagem e/ou softwares educacionais já que “podem proporcionar representações mentais e troca de informações sem muita dificuldade” (BULEGON; MUSSOI, 2014, p. 66), além de oportunizar um “ensino centrado no estudante, que não mais enfatiza o professor como o detentor do saber, mas como um organizador de informações que possam gerar conhecimento” (BULEGON; MUSSOI, 2014, p. 66).

Com o intuito de realizar um estudo quali-quantitativo, está em desenvolvimento um Objeto Digital de Aprendizagem Multimodal (ODAM) que objetiva proporcionar aos estudantes do ensino superior atividades e tarefas para ensino da compreensão leitora. O O DAM, inicialmente, foi desenvolvido através da ferramenta *PowerPoint* por, na visão dos pesquisadores, possibilitar organizar e simular a futura interação do objeto quando já diagramado.

O objeto em questão usa como base um texto⁶ que possui uma estrutura convencional, e em seu corpo serão inseridas informações multimodais em forma de infográficos, de imagens e de sons - nos locais grifados, conforme a imagem abaixo:

5 À luz da teoria da Linguística de Texto (MARCUSCHI, 2008), um texto não se constrói a partir de unidades isoladas, como palavras ou frases soltas, mas em unidades de sentido que são organizadas, muitas vezes, por conexões semânticas com o objetivo de alcançar uma textualidade de forma coesa.

6 REIS, A. C.; SANTOS, E. M.; CRUZ, M. C. A mortalidade por aids no Brasil: um estudo exploratório de sua evolução temporal. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742007000300006>. Acesso em: 19 maio 2020.

Figura 1 - Processo de elaboração

"Debates sobre HIV/AIDS"

2

3

4

A mortalidade por aids no Brasil: um estudo exploratório de sua evolução temporal

A mortalidade por aids no Brasil é um relevante problema de Saúde Pública que atinge, de forma heterogênea, diferentes segmentos da população. Desde o surgimento da doença na década de 1980, são evidentes os esforços para o enfrentamento da epidemia, cuja participação é crescente entre as principais causas de morte, particularmente de adultos jovens e pessoas em situação de pobreza. Observa-se, entretanto, uma desaceleração desse decréscimo nos últimos anos, apontando a necessidade de uma nova aproximação para melhor compreender esse fenômeno.

De acordo com dados da Joint United Nations Programmes on HIV/AIDS (UNAIDS), estima-se que, até 2005, 3,1 milhões de pessoas morreram de aids: 2,6 milhões de adultos e 570 mil menores de 15 anos de idade. A situação da mortalidade por aids no mundo é mais crítica na África Subsaariana, onde ela continua elevada até os dias atuais. Nos países da região, barreiras econômicas, geográficas e socioculturais dificultam o acesso à terapia anti-retroviral e a prevenção das doenças oportunistas entre os que vivem com o HIV/aids.

Os resultados dos estudos sobre a associação entre terapia anti-retroviral e mortalidade por aids demonstraram que a prescrição da chamada Terapia Anti-Retroviral de Alta Potência (HAART), a partir de 1996, estava fortemente associada ao aumento da sobrevida e, conseqüentemente, à redução da mortalidade por essa causa.

Nos moldes de outros países, desde 1996, o Brasil vem apresentando uma redução da mortalidade por aids, principalmente no sexo masculino. A disponibilidade universal e gratuita de terapias anti-retrovirais na rede pública de serviços de saúde causou um impacto notável na morbimortalidade, observada no aumento da sobrevida dos portadores de HIV/aids, na redução da incidência de doenças oportunistas e na queda das internações hospitalares.

Fonte: Autores (2020)

Além de promover a leitura multimodal, o objeto possui atividades e tarefas de compreensão leitora, como questões de predição, inferenciação e sumarização, que serão disponibilizadas aos alunos no decorrer da interação. Por exemplo, com o intuito de desenvolver a habilidade de sumarização, o aluno deverá realizar a seguinte tarefa: "A partir da sua leitura até aqui, desenvolva um parágrafo que descreva os principais problemas que justificam essa pesquisa".

Já para estimular o monitoramento da compreensão leitora dos interagentes, foram criadas atividades de retomada de informações, como: "Abaixo, há uma pequena tabela com algumas palavras que condizem com a introdução do artigo. Clique em três palavras que, segundo o texto, representam ideias indispensáveis para uma discussão sobre HIV/Aids", conforme ilustra-se abaixo:

Figura 2: Atividade de retomada

EPIDEMIA	CAUSA
ANTIRRETROVIRAL	MORTALIDADE
SOBREVIDA	UNIVERSAL
SAÚDE	PREVENÇÃO
BRASIL	1980



Fonte: Autores (2020)

Com o objetivo de potencializar a interação dos estudantes com os objetos e para que eles possam monitorar sua própria aprendizagem, ao término de cada atividade, será disponibilizado um feedback. Quando o estudante acertar a questão, terá um retorno positivo - com informações que justificam sua resposta - e quando

ocorrer o erro, terá um feedback negativo, que ofertará dicas para que o estudante reflita sobre sua resposta e acerte na próxima tentativa.

Resultados esperados

Espera-se que, com a futura interação dos estudantes, o grupo de pesquisa consiga traçar perspectivas sobre o nível de compreensão leitora dos alunos e aprimorar o monitoramento no processo de leitura. Com isso, as atividades propostas a partir dos objetos criados serão um recurso positivo para práticas de leitura na sala de aula e para melhorias no desempenho leitor dos estudantes. Ainda, acredita-se que, descrever o processo de criação de roteiros de objetos digitais de aprendizagem, assim como o discutido neste trabalho, auxilie profissionais a criar roteiros e inseri-los em seus planos de ensino.

REFERÊNCIAS

BULEGON, Ana Marli; MUSSOI, Eunice Maria. Pressupostos pedagógicos de objetos de aprendizagem. *In*: TAROUCO, Liane M. R. **Objetos de aprendizagem**: teoria e prática. Organizadores: Liane Margarida Rockenback et al. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Compreensão. *In*: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (Orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-244.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1996.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES A PARTIR DO TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Hortêcia Fontana¹
Isabel Cristina Spaniol²
Mateus Lorenzon³

Resumo: Neste relato de experiência apresentamos o projeto “Práticas Alfabetizadoras na Educação Infantil”, desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos que frequentam uma escola municipal localizada em Lajeado/RS. As práticas decorrentes do projeto foram realizadas, de modo presencial e remoto, ao longo de todo ano letivo de 2020 e tinham como objetivo fomentar o desenvolvimento de habilidades características da consciência fonológica nas crianças participantes. Neste período foram propostos jogos, brincadeiras e situações de aprendizagem que trabalharam diferentes dimensões, entre as quais destacamos a sensibilização aos sons do cotidiano; segmentação e síntese de palavras; comparação do tamanho de diferentes palavras e a identificação e produção de rimas e aliterações. Ao final do projeto, percebemos que a reflexão sistemática acerca dos sons das palavras parece ter contribuído significativamente para os processos de alfabetização das crianças, uma vez que as que participaram com maior frequência nas propostas apresentaram um nível de escrita silábico (subnível quantitativo). Ao refletir sobre o processo, identificamos que a realização de tais práticas corroborou significativamente para o desenvolvimento das crianças. No entanto, identificamos também alguns aspectos que precisam ser qualificados em nossas práticas pedagógicas e algumas possibilidades de continuidade.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Práticas Alfabetizadoras; Educação Infantil.

Apresentação/Contextualização

Neste relato de experiência apresentaremos um projeto desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos que frequentam uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Lajeado/RS. As situações de aprendizagem foram desenvolvidas, de modo presencial e remoto, no decorrer do ano letivo de 2020 e tinham como principal objetivo fomentar o desenvolvimento de habilidades características da consciência fonológica nas crianças participantes. Os objetivos específicos do projeto consistiam em:

- Participar de jogos de escuta, identificando sequências de sons e organizando-os conforme a solicitação do professor.
- Segmentar palavras, contando a quantidade de sílabas.
- Comparar palavras de diferentes tamanhos, identificando as maiores e menores.

1 Graduada em Pedagogia - ULBRA. Coordenadora Pedagógica na EMEI Primeiros Passos. tffontana@hotmail.com

2 Discente do Curso de Letras - UNISC. isabel.c.spaniol@gmail.com

3 Graduado em Pedagogia - UNIVATES. Docente na EMEI Primeiros Passos. mateusmlorenzon@gmail.com.

- Produzir palavras maiores que as outras.
- Identificar e produzir palavras que rimam.
- Identificar e produzir palavras que iniciam com a mesma sílaba.

O projeto surgiu para atender aos anseios dos familiares das crianças, que no final do ano letivo de 2019, já questionavam sobre quando seus filhos aprenderiam a ler e escrever. Essa preocupação voltou a ser recorrente no início do ano de 2020 e tornou-se tema da reunião pedagógica de abertura do ano da turma. Naquele momento, os professores esclareceram que o trabalho de alfabetização na Educação Infantil ocorria de modo lúdico, por meio de jogos e brincadeiras. Salientávamos ainda, que reduzir os processos de alfabetização ao reconhecimento das letras, ou somente relacionar grafemas e fonemas revelava uma visão adultocêntrica (MORAIS, 2020). Entendíamos que para ocorra a alfabetização, é necessário a superação do realismo nominal (CARRAHER, REGO, 1981), a percepção que as letras “[...] não podem ser inventadas e são diferentes do que outros símbolos” (MORAIS, 2020, p. 17), o entendimento de que palavras diferentes podem compartilhar as mesmas letras e que a ordem das letras não pode ser modificada no momento da escrita (MORAIS, 2020). Além disso, a reflexão acerca das unidades constituintes das palavras (consciência fonológica) é uma etapa importante para o processo de alfabetização das crianças, tendo em vista que estudos desenvolvidos por Adams *et al* (2006) e Morais (2020) apontam uma correlação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita.

Aos anseios dos pais, somou-se ainda um interesse crescente das crianças por símbolos, evidenciado, por exemplo, em situações nas quais as crianças desenhavam repetidamente letras. Quando questionadas sobre os seus desenhos, elas atribuíam significados e relatavam o que tinham escrito. Frente a isso, passamos a refletir sobre as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas que contemplassem os anseios dos familiares, os interesses das crianças e também os saberes dos docentes, sendo estes oriundos da prática ou de nossa formação profissional. Inicialmente, pensamos em aplicar as atividades apresentadas no livro “Consciência Fonológica em crianças pequenas” (ADAMS *et al*, 2006). No entanto, ao refletir sobre as práticas iniciais, percebemos a necessidade de acrescentar novas situações de aprendizagens a aquelas originalmente previstas, bem como criar nossos próprios jogos e materiais didáticos.

Reiteramos que as situações de aprendizagem descritas no decorrer deste relato de experiência foram realizadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Lajeado/RS ao longo do ano letivo de 2020. Nos meses de fevereiro e março exploramos, de modo presencial, os jogos de escuta. Em 23 de março, as aulas foram suspensas, em virtude da pandemia de Coronavírus, o desenvolvimento

do projeto também foi interrompido até o mês de maio. Neste mês, a escola passou a oferecer atividades programadas, isto é, em um grupo fechado do Facebook os professores propuseram brincadeiras e atividades para as famílias realizarem com as crianças. Neste período, as situações propostas tinham como objetivo trabalhar a sensibilização ao sons em geral, a identificação e produção de rimas. No mês de outubro, gradualmente, as crianças começaram a retornar para a escola e, com isso, passamos a desenvolver de modo presencial os jogos, brincadeiras e situações de aprendizagem previstas.

As situações de aprendizagem desenvolvidas no projeto foram inicialmente descritas no Diário de Aula do Professor. Após a realização das propostas, era realizada uma breve reflexão acerca dos resultados que foram obtidos e anexados alguns registros fotográficos. No caso das propostas que foram realizadas pelos pais, solicitava-se uma devolutiva, isto é, um comentário relatando o desenvolvimento da atividade, uma fotografia ou um breve vídeo. Estes materiais foram compilados para um Diário de Registros.

No decorrer deste relato, além das narrativas, são apresentadas algumas fotografias que ilustram o desenvolvimento das situações propostas e alguns vídeos que exemplificam as propostas realizadas. Em ambos os casos, pedimos a autorização dos pais para utilizar a imagem das crianças para a escrita deste trabalho. No caso dos vídeos, escolhemos alguns episódios ilustrativos e os disponibilizamos em uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Posteriormente, geramos QR Codes que foram inseridos no texto. Ao serem scaneados eles direcionarão o leitor ao material audiovisual.

O que foi feito? Por que foi feito?

A prática docente é constituída de múltiplos saberes, dentre os quais pode-se destacar o saber experiencial, o saber da ação pedagógica e o saber das ciências da educação (GAUTHIER *et al*, 2013). Gauthier *et al* (2013) define os saberes experienciais são aqueles oriundos do fazer docente, isto é, modos de agir que ele constitui com base nas práticas pedagógicas que ele desenvolveu anteriormente. Por sua vez, o saber da ciência da educação é aquele que se origina dos processos formativos iniciais e continuados e poderiam ser definidos como os conhecimentos teóricos que explicam como ocorrem os processos de aprendizagem e discutem outras facetas da educação. Por fim, teríamos ainda o saber da ação pedagógica que é aquele produzido a partir da reflexão e investigação da própria prática.

No momento que o projeto surgiu, passamos a refletir e retomar alguns referenciais teóricos que havíamos estudado nas nossas formações iniciais sobre os processos de aquisição da linguagem e alfabetização, isto é, os saberes oriundos das ciências da educação. Logo, passamos a pensar e propor práticas que estimulassem

a consciência fonológica. Como afirmamos anteriormente, num primeiro momento, buscamos aplicar as propostas apresentadas no livro “Consciência Fonológica em crianças pequenas” (ADAMS *et al*, 2006). Ao perceber que nem todos os resultados obtidos eram condizentes com os objetivos iniciais e com as nossas expectativas, começamos a realizar uma busca por novos materiais e referenciais que viessem a somar nas práticas desenvolvidas. Dentre os materiais consultados e tomados como referência destacamos os livros “Consciência Fonológica: Coletânea de Atividades Orais para a Sala de Aula” (ILHA, LARA, CORDOBA, 2017) e “Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização” (MORAIS, 2020). A partir do estudo destes materiais, passamos também a planejar, adaptar e construir alguns jogos que fossem mais adequados para as crianças que frequentavam a nossa turma.

Diante disso, o conceito basilar no projeto desenvolvido é o de consciência fonológica, que conforme Morais (2020, p. 45) pode ser definida como “[...] conhecimento consciente, uma capacidade de analisar os sons que compõem as palavras”. Por sua vez, Ilha, Lara e Cordoba (2017, p. 17) afirmam ainda que a consciência fonológica pode ser entendida como:

[...] uma habilidade metalingüística de manipular os sons da língua falada, tais como a consciência de palavras, de rimas, de sílabas, de constituintes de sílabas simples e complexas e de fonemas. A essa definição, são acrescidas tarefas cognitivas, como a identificação, a segmentação, a síntese, a análise, a reversão e a inversão (ILHA, LARA, CORDOBA, 2017, p. 17).

A partir da definição apresentada por Ilha, Lara e Cordoba (2017) pode-se perceber que sob a denominação de consciência fonológica é possível encontrar um conjunto bastante amplo de atividades que abordam desde a consciência das palavras até a capacidade de segmentar as palavras em sons individuais. Tendo em vista que “a instalação das habilidades metalingüísticas depende de uma intervenção, normalmente de natureza escolar” (MALUF, ZANELLA, PAGNEZ, 2006, p. 68), na literatura que aborda o tema, podemos encontrar diferentes propostas de sequências para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Adams *et al* (2006) propõem a realização de jogos de linguagem que, se desenvolvidos de modo sistemático, auxiliam no desenvolvimento de uma sequência de dimensões específicas da consciência fonológica. As situações propostas iniciam trabalhando os jogos de escuta, passando a seguir a trabalhar rimas, consciência das palavras e frases, consciência silábica, introdução de fonemas iniciais e finais, consciência fonêmica e introdução das letras e da escrita.

Por sua vez, Ilha, Lara e Cordoba (2017) propõem que as atividades sejam organizadas de modo a trabalhar as palavras, rimas, sílabas, constituintes

silábicos e fonemas. Por sua vez, Morais (2020) propõe que o trabalho englobe dez habilidades metafonológicas:

[...] identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; produção de palavras que começam com a mesma sílaba; identificação de palavras que rimam; produção de palavras que rimam; identificação de palavras que começam com o mesmo fonema; produção de palavras que começam com o mesmo fonema; segmentação de palavras em fonemas; contagem de fonemas de palavras; adição de fonema no início de palavras; e subtração de fonemas no início de palavras (MORAIS, 2020, p. 123).

No projeto desenvolvido, buscamos contemplar as habilidades propostas anteriormente, organizando-as na seguinte ordem: jogos de escuta, rimas, segmentação e síntese de palavras e aliterações. Não avançamos para o trabalho com fonemas isolados, tendo em vista que as crianças frequentarão mais um ano da Educação Infantil. Ao final deste relato, retomaremos esta sequência apresentando algumas impressões e reflexões que nos indicam a necessidade de modificá-la e enfatizar de modo mais sistemático algumas habilidades.

Para fomentar o desenvolvimento das habilidades fonológicas supracitadas e alcançar os objetivos estabelecidos para o projeto, optamos por trabalhar com uma abordagem lúdica, priorizando brincadeiras e jogos condizentes com a faixa etária das crianças. A opção por esta abordagem decorre do fato dos jogos e do brincar serem partes inerentes da etapa da Educação Infantil. A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil estabelece que as brincadeiras e interações são eixos estruturantes para as práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica. Ao abordar as práticas alfabetizadoras, o mesmo documento expõe ainda que “[...] o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito” (CNE/CEB, 2009, p. 98). Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece o brincar como um direito de aprendizagem.

A centralidade e a função dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem das crianças também é ressaltado por Ortiz (2005, p. 10), para quem “aprender jogando é primário, o mais simples e natural na criança [...] o jogo é a primeira expressão da criança, a mais pura e espontânea, logo a mais natural”. Logo, uma abordagem que priorize jogos e brincadeiras em detrimento ao treino e a instrução, tende a envolver as crianças em práticas que sejam significativas. Adams et al (2006, p. 32) afirmam ainda que:

Embora o formato dos jogos seja destinado a ter muito apelo infantil, eles também são eficazes em termos de instrução. Ou seja, as crianças devem sentir-se como se estivessem brincando, mesmo quando estiverem aprendendo. Não obstante, a expectativa não deve ser de que todos tenham sucesso imediato em cada atividade.

Em complemento a isso, Ilha, Lara e Cordoba (2017) sugerem a realização de momentos de leitura de fruição de diferentes gêneros textuais, tais como trava línguas, poemas, poesias, parlendas, entre outros. Com base no que foi exposto até então, o projeto desenvolvido pode ser definido como um conjunto de situações de aprendizagem que foram realizadas no decorrer do ano letivo de 2020. Essas atividades foram propostas, de modo virtual ou presencial, diariamente, e seguiam uma sequência lógica, visando desenvolver dimensões específicas da consciência fonológica. A duração das atividades era variável, sendo que aquelas realizadas pelos pais tendiam a ser mais curtas, enquanto as que foram propostas na escola eram mais longas, algumas estendendo-se por até 45 minutos. Na próxima seção do relato de experiência, relataremos as situações desenvolvidas, apresentando alguns dos resultados que foram obtidos.

Como foi feito?

O desenvolvimento das situações de aprendizagem do projeto iniciou no mês de fevereiro de 2020, com o início do ano letivo. Até o final de março, elas foram realizadas de modo presencial. Com a suspensão das aulas, foram produzidos vídeos e textos explicativos orientando os pais para as realizarem em casa com os seus filhos. Nesse período, solicitamos aos familiares uma devolutiva, seja por foto, vídeo ou comentário escrito, em que relatavam a tarefa realizada e aspectos que foram observados.

Durante as atividades presenciais, no mês de fevereiro, foram propostas situações de aprendizagem nos momentos de rotina. Para tanto, criamos fichas com o nome de todas, tais como podem ser vistas na Imagem 1. Na escolha do ajudante, o professor escolhia aleatoriamente duas fichas e, antes de mostrar para as crianças, falava: *“Eu escolhi um nome que começa com “SO”. Vocês saberiam me dizer quem é essa pessoa? Conseguem pensar em outras palavrinhas que começam desse mesmo jeito?”*. Após essas falas, as fichas eram mostradas para as crianças e colocadas no Cartaz dos Ajudantes.

Imagem 1: Ficha de Identificação



Fonte: Mateus Lorenzon

Uma vez que já havíamos trabalhado, ao longo do ano letivo anterior, o reconhecimento da letra inicial do próprio nome, nestes momentos de rotina, muitas crianças destacavam que o nome da ficha começava com a mesma letra do que o seu nome. Vimos nisso uma oportunidade para trabalhar o fato de que existem várias palavras que iniciam com a mesma letra. Para tanto, fixamos no chão da sala letras feitas de *papel contact*. Em momentos livres, passamos a observar as crianças falando sobre as letras e perguntando aos colegas quais palavras começavam com aquela letra.

No mês de fevereiro, trabalhamos diariamente os jogos de escuta. Adams et al (2006) expõem que os objetivos destes jogos são de “[...] familiarizar as crianças com os termos básicos e as dinâmicas das atividades antes de avançar nos jogos de linguagem mais difíceis” (ADAMS, 2006, p. 34). Alguns dos jogos que foram propostos nesta etapa foram “Adivinha que som é este?”, “Nomeie o que você ouviu!”, “Qual o som que está faltando?”, “Gato, mia!”, “Escondendo o despertador”, “Quem diz o que?”, “Sussurre o seu nome”, “Você se lembra?”, “Sem Sentido” e “Telefone sem fio”. Cabe destacar que estes jogos foram descritos no livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* (ADAMS et al, 2006) e adaptados com poucas mudanças.

Observamos que esses jogos constituíram um repertório da turma, sendo que as crianças passaram a pedir para realizá-los. Também passamos a realizar alguns jogos e brincadeiras envolvendo a musicalização, poemas e poesias. Entre as histórias utilizadas nestes momentos foram “O Sítio da Vovó Guida”, “Quantos sons o nosso corpo pode fazer!” e onomatopeias. Após desenvolver de modo sistemático essa sensibilização das crianças aos sons, avançamos para o trabalho de identificação e produção de rimas. Este trabalho foi desenvolvido, sobretudo pelos pais no período de aulas programadas. No excerto do Diário de Aula abaixo

apresentamos um exemplo de situação de aprendizagem a partir do poema “O Espirro” encaminhada às famílias:

Olá famílias,
Conforme já comentamos anteriormente, o nosso foco nesta e na próxima semana será trabalhar com rimas. As histórias rimadas são importante para as crianças, pois são uma iniciação a diferenciação do som das palavras. Inicialmente, essa tarefa poderá apresentar algumas dificuldades, pois as crianças ainda não conhecem rimas. No dia de hoje, a tarefa vai ser vocês lerem com calma para as crianças o poeminha abaixo. Sugerimos que leiam em voz baixa, aumentando o tom da voz nas palavras em negrito (Diário de Aula - Planejamento. Julho de 2020).

Além de poemas e poesias, esta etapa do trabalho com rimas envolveu a identificação destas em canções e parlendas. O trabalho com rimas demandou mais tempo do que havíamos planejado e, por meio da análise das devolutivas encaminhadas pelos familiares, percebemos que os resultados que estávamos obtendo estavam aquém do esperado. A partir desta constatação, passamos a refletir sobre as estratégias de ensino empregadas e buscar um respaldo teórico que orientasse novas ações. As dificuldades na identificação e produção de rimas parecem não ser uma dificuldade restrita das crianças participantes do estudo, tendo em vista que Freitas (2003), em uma pesquisa desenvolvida, concluiu que crianças falantes de português apresentam sensibilidade maior a aliterações, sendo que “a rima parece um elemento menos significativo para crianças brasileiras em processo de aquisição da escrita” (FREITAS, 2003, p. 168).

Reconhecendo a importância da identificação e produção de rimas para o desenvolvimento da consciência fonológica, organizamos três sequências didáticas para explorar essas habilidades. As sequências foram produzidas a partir dos livros “Não confunda” (Eva Furnari), “Você troca?” (Eva Furnari) e do poema “Planeta ao Contrário” (Ricardo Silvestrin), sendo aplicadas no retorno das crianças à escola, ocorrido nos meses de setembro e outubro. Além disso, elaboramos três jogos para serem explorados pelas crianças: Baralho de Rimadas, Caça Rimadas e Rimadas. A elaboração desses materiais ocorreu em consonância com Moraes (2020), pois entendemos que, do ponto de vista cognitivo, o uso de imagens pode facilitar o processo de identificação de rimas, por não exigir a evocação mental das palavras.

O Baralho das Rimadas consiste em um conjunto de 48 cartas com figuras que rimam⁴ (Imagem 2). Em um primeiro momento apresentamos para as crianças as cartas do baralho e segmentamos, oralmente, as palavras em sílabas. Neste

4 As figuras que compõem o baralho podem ser agrupadas em doze conjuntos: vela, janela, panela e tigela; pato, sapato, rato e gato; balão, camaleão, avião e leão; computador, regador, babador e liquidificador; geladeira, fogueira, bandeira e lixeira; presente, pente, dente e corrente; telhado, soldado, cadeado e dado; banana, cabana, cana e persiana; chuveiro, travesseiro, dinheiro e pedreiro; baleia, teia, sereia e meia; batata, lata, gravata e pirata; peteca, careca, biblioteca e boneca,

momento, foram realizadas comparações entre as diferentes figuras e pedimos às crianças para observarem quais eram as palavras com mais e menos sílabas.

Imagem 2: Baralho das Rimas



Fonte: Mateus Lorenzon

Após a exploração das cartas e a segmentação das palavras representadas, solicitamos que as crianças agrupassem as figuras “*juntando em um mesmo montinho aquelas que tinham um som final parecido*”. O Baralho das Rimas também foi utilizado para o jogo “Caça as Rimas”. Para este jogo, além das cartas apresentadas, utilizamos dois dados. Os dados, em vez dos números possuíam figuras que rimavam com as imagens representadas nas cartas. No momento do jogo, uma das crianças lançava um dos dados, observava a figura sorteada e tentava identificar nas cartas uma figura que combinava. No vídeo disponibilizado abaixo, há um episódio em que as crianças jogam esse jogo⁵:



Um terceiro jogo elaborado a partir da proposta de Moraes (2020) foi o Rimanó. Este jogo consiste em um conjunto de 28 peças com figuras que rimam. Para o jogo, as peças são distribuídas entre os jogadores que vão construindo o dominó a partir da combinação das peças. Nas imagens a seguir, à esquerda, pode ser observado

5 Em caso de dificuldade para assistir o vídeo por meio do QR Code, ele poderá ser acessado no seguinte link: <https://youtu.be/Yh9HTM9XVvg>

algumas peças do jogo de Rimanó, enquanto, a direita, há duas crianças realizando a brincadeira proposta.

Imagem 3: Crianças jogando Rimanó



Fonte: Mateus Lorenzon

Ao observarmos que as crianças já conseguiam identificar e produzir rimas com mais facilidade, começamos a delinear algumas estratégias para trabalhar a segmentação (divisão oral das palavras) e síntese. Para isso, adaptamos algumas brincadeiras propostas por Adams et al (2006), tais como “O Rei/A Rainha está...” e “Papo de Ogro”. Além disso, confeccionamos um conjunto de 72 cartas com imagens para serem utilizadas nos jogos e brincadeiras propostos nesta etapa. Observamos que as crianças possuem facilidade no processo de segmentação oral das palavras, como pode ser observado no vídeo apresentado abaixo⁶:



Situações de aprendizagem que envolvem a segmentação de palavras também constituem uma excelente oportunidade para realizar comparações e focalizar somente no significante verbal da palavra. Nesse viés, algumas situações que foram realizadas consistem em apresentar figuras distintas para as crianças, tais como “CASA”, “BORBOLETA”, “MAR” e “FORMIGA”. Após isso, as palavras foram oralmente segmentadas e contamos quantas sílabas cada uma possuía, comparando-as. Assim, as crianças começaram a perceber que o tamanho da palavra não está condicionado ao tamanho do objeto que elas representam. Em uma perspectiva construtivista, o realismo nominal é compreendido como um obstáculo para a alfabetização (CARRAHER, REGO, 1981).

⁶ Em caso de dificuldade para assistir o vídeo por meio do QR Code, ele poderá ser acessado no seguinte link: <https://youtu.be/Go8S2mN7-i0>

Tal como dito anteriormente, em concomitância a estas atividades, foram propostas brincadeiras, tais como “O Rei está mandando...” e “Papo de Ogro”. A brincadeira “O Rei está mandando...” é uma adaptação da proposta de Adams et al (2006). Nesta atividade as crianças ficaram dispostas em um círculo e o professor realizava a contação de uma história introdutória em que um rei distribuía ordens para seus súditos (crianças). Esta ordem era em forma de uma palavra-ação (pulando, girando, caminhando). Ao ouvir as palavras, os participantes deveriam realizar a ação solicitada conforme as sílabas da palavra. Assim, ao ouvir a palavra “pulando”, para cada segmento ouvido as crianças deveriam dar um pulo.

Na brincadeira “Papo de Ogro”, também adaptada de Adams et al (2006), o docente introduziu a brincadeira por meio de uma história inventada de um ogro que morava na floresta e distribuía brinquedos para as crianças. O único problema era que o ogro falava calmamente, cabendo às crianças descobrir o que elas ganharam. Por exemplo, o professor dizia “*Você vai ganhar do ogro uma BI (pausa) CI (pausa) CLE (pausa) TA (pausa). Você saberia me dizer o que você ganhou do Ogro?*”. Mesmo sendo uma brincadeira simples, observamos que ela envolvia as crianças e elas tendiam a pedir para brincar inúmeras vezes para ver se o ogro (professor) atendia aos pedidos de presentes que elas faziam.

Ambas as brincadeiras citadas acima foram propostas para as crianças que não estão frequentando a escola. Os pais reiteraram a mesma percepção dos professores, ressaltando o envolvimento das crianças com as brincadeiras. A mãe de J., por exemplo, destacou que ele “*[...] conseguiu realizar as atividades, soube responder quase todas as palavras. Mas gostou bastante da atividade O Rei/A Rainha*” (Criança J.). Neste mesmo viés, a mãe de L. destacou que seu filho “*[...] adorou as duas brincadeiras, construímos várias palavras para o presente do ogro. Na brincadeira da rainha acho bastante divertido e durante ficava contando as partes das palavras*” (Criança L.). As devolutivas, somadas às observações registradas no Diário de Aula - Reflexão reforçam a suposição que as brincadeiras desempenham um importante papel nos processos de alfabetização das crianças.

As habilidades de aliteração de palavras também foram trabalhadas com as crianças. Nestas situações, observamos que as crianças tiveram bastante facilidade, tanto em identificar como em produzir palavras que são similares. Entre as situações de aprendizagem propostas para trabalhar essa habilidade destacamos os jogos Bingo dos Sons Iniciais e “Quem é o Intruso?” e a brincadeira “Lá vai um barquinho carregado de...”.

O primeiro jogo trabalhado foi “Quem é o Intruso?”. Para esta brincadeira, eram mostradas para as crianças três figuras, sendo que duas delas iniciavam com a mesma sílaba e uma era intrusa. Na sequência, pedimos para elas falarem

o nome das imagens, identificando qual delas não pertencia ao conjunto. No vídeo disponibilizado no QR Code abaixo, a Criança V. realiza a identificação de uma figura intrusa e explica o porquê dela não combinar com as demais⁷:



Com o passar do tempo, a identificação de palavras que começavam com a mesma sílaba tornou-se uma atitude cotidiana por parte das crianças. A Criança L., por exemplo, falou que para saber descobrir se uma palavra intrusa, era só observar se as letras eram iguais ou não. Em outro momento, a Criança B. chamou atenção ao fato que *"CASA e CAVALO. Elas combinam"*. Por sua vez, a Criança S. ao conversarmos sobre um trava línguas, ela chamou atenção para o fato que *"Roer começa com RO. RO de Ronaldo, que é o nome do meu pai"*. Em um momento de identificação de aliterações, nas quais estávamos buscando mais palavras com a sílaba inicial *"SA"*, a Criança I. falou: *"Tem 'SA' em 'casaco', mas casaco não começa com 'sa', começa com 'ca'"*. Os exemplos citados anteriormente revelam que as crianças participantes do projeto conseguiram realizar reflexões acerca da linguagem.

O Bingo dos Sons Iniciais também foi utilizado com o objetivo de auxiliar as crianças na identificação de aliterações. Este jogo segue as regras do jogo homônimo, com a única diferença que em vez de números há figuras. Além disso, em vez de sortear imagens iguais às existentes na cartelas, o professor mostra as crianças imagens que começam com a mesma sílaba. Por exemplo, ao mostrar a carta com o desenho de um "navio", as crianças que possuem a cartela com a imagem "nariz" podem marcar a imagem.

7 Em caso de dificuldade para assistir o vídeo por meio do QR Code, ele poderá ser acessado no seguinte link: https://youtu.be/BG_nKws6y38

Imagem 4: Cartela de Bingo dos Sons Iniciais



Fonte: Produção dos Autores

Um comentário da Criança I. de que dentro da palavra "sapato" tinha "pato", nos levou ainda a construir uma variação do jogo "Palavra dentro de Palavra" proposto por Morais (2020). Neste jogo, foram produzidas as cartas que foram observadas nas imagem abaixo:

Imagem 5: Jogo "Palavra dentro de Palavra"

Palavra dentro de Palavra	SAPATO 	PATO 	MAMÃO 	MÃO 
UVA 	LUVA 	CASA 	ASA 	SACOLA 
REPOLHO 	OLHO 	SOLDADO 	DADO 	COLA 

Fonte: Produção dos Autores

Mesmo que este jogo tenha surgido de uma demanda das crianças, observamos que para grande parte do grupo participante, ele representou um desafio, pois muitas vezes elas se ativeram ao objeto representado e não a palavra. As maiores dificuldades das crianças foram referentes a palavras como "luva" e "sacola", pois afirmavam que "dentro da luva só pode ter uma mão". Essas situações nos levaram a refletir que o jogo poderia estar além das habilidades das crianças,

tendo em vista que elas ainda não se encontram no Nível 2 do realismo nominal, isto é, ainda, em algumas ocasiões, confundem significante e significado (CARRAHER, REGO, 1995). Além disso, nos levou a refletir sobre as imagens escolhidas para compor as cartelas e que talvez, algumas das nossas escolhas, não tenham sido corretas.

Reflexões sobre o que deu certo e o que não deu certo

Nesta última seção do relato de experiência realizamos uma reflexão sobre as situações de aprendizagem que foram realizadas, identificando aspectos positivos, situações que podem ser qualificadas e algumas possibilidades de continuidade. Em relação aos pontos positivos observados ao final do projeto, identificamos que as crianças que se envolveram nas situações de aprendizagem apresentavam níveis de escrita silábica do subnível quantitativo e, em alguns casos, subnível qualitativo. Um exemplo que ilustra esse avanço é a Criança L. Em uma atividade de escrita, solicitamos que ele escrevesse a palavra "BOI". Ele falou a palavra pausadamente e tentou segmentá-la e, em seguida, olhou para os professores e afirmou "Boi é com 'O". Questionamos então se ele usaria mais alguma letra e ele desenhou o "O" e afirmou: "Vou usar só o O. Assim, está escrito boi". Situações como estas tornaram-se mais frequentes e contrastam, por exemplo, com uma situação de realismo nominal observada no início do mês de outubro em que uma criança destacava que não poderia escrever a palavra "MAR" por ser necessário muitas letras.

Outro ponto que destacamos como positivo é que as brincadeiras e jogos propostos foram significativos às crianças. Mesmo que inicialmente, planejamos usar apenas uma vez cada um dos jogos produzidos, as crianças começaram a solicitar que algumas situações de aprendizagem fossem repetidas, em especial, Jogos de Escuta, Rimanó, Papo de Ogro e Bingo das Sílabas Iniciais. As pesquisas necessárias para o desenvolvimento do projeto também contribuíram significativamente para ampliar o repertório de jogos e brincadeiras da turma.

Em relação aos anseios dos pais, a comunicação estabelecida no momento que as aulas foram suspensas e na proposição das atividades de modo remoto, auxiliaram a esclarecer o significado de alfabetização na Educação Infantil e nos papéis que os jogos e brincadeiras desempenham nos processos de aprendizagem das crianças. Os jogos e brincadeiras propostos na escola passaram a ser compreendidos como momentos relevantes e de aprimoramento ou desenvolvimento de novas habilidades cognitivas.

No entanto, também identificamos tópicos desafiadores e que requerem uma reflexão crítica enquanto docentes. O primeiro deles é que as práticas alfabetizadoras requerem a construção de recursos pedagógicos adequados e que sejam condizentes com os *interesses* e as *necessidades* das crianças. Além

disso, ao usá-los, os docentes precisam avaliar, não só as contribuições deles para o desenvolvimento das crianças, mas também as suas limitações. Assim, práticas alfabetizadoras exigem o desenvolvimento de uma avaliação permanente dos recursos utilizados e um aprimoramento contínuo dos materiais.

Ao final do processo, percebemos ainda, que não contemplamos de modo adequado os exercícios de escrita espontânea. Nesse viés, percebemos que, em um próximo ano, é fundamental desenvolver um trabalho com alfabetos móveis, com os quais as crianças possam realizar exercícios e tentativas de escrita. Pensamos que, se esse material tivesse sido introduzido, no início do ano letivo, talvez os resultados obtidos em relação aos níveis de escrita das crianças fossem melhores dos que os obtidos. Além disso, um outro desafio que nos colocamos enquanto docentes, é o de ampliar a diversidade e a quantidade de gêneros textuais que são utilizados. O trabalho com trava-línguas, com parlendas e com a transcrição de cantigas demonstrou ser um recurso potente para o desenvolvimento de práticas de alfabetização.

Em relação aos anseios dos familiares, pensamos que a melhor forma de minimizá-los e acolhê-los em nossas práticas pedagógicas é por meio de um estabelecimento de um canal de comunicação e diálogo. Assim, é fundamental que no início de cada ano letivo, os pais comuniquem aos professores quais são suas expectativas em relação às aprendizagens de seus filhos. Em contrapartida, cabe aos professores ouvi-los, contemplá-los no planejamento cotidiano e também expor as intencionalidades das situações de aprendizagem que são propostas. Estratégias que podem apresentar bons resultados em relação a isso, seria a realização periódica de rodas de conversa, a construção de uma Caixa de Jogos itinerante para que as famílias explorem com seus filhos e a exposição do que é realizado em sala de aula por meio de uma Documentação Pedagógica que se utilize de múltiplos recursos audiovisuais.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 de novembro de 2020.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (39): 3-10. Novembro de 1981.

CNE/CEB. **Parecer 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

FREITAS, G. C. M. Consciência Fonológica: Rimas e Aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 38. nº 2. p. 155-170. Junho de 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2013.

ILHA, S. E.; LARA, C. C.; CORDOBA, A. S. **Consciência Fonológica**: coletânea de atividades orais para a sala de aula. Curitiba: Apris, 2017.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; MOLINA PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Bol. psicol.** São Paulo , v. 56, n. 124, p. 67-92, jun. 2006 .

MORAIS, A. G. de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In.: MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PROJETO DE EXTENSÃO *LINGUAGENS: PALAVRAS E IMAGENS: LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA*

Rosiene Almeida Souza Haetinger¹

Flávio Roberto Meurer²

Flávia Radeucker Duarte³

Ana Beatriz Assad dos Santos⁴

Resumo: O projeto de extensão *Linguagens: Palavras e Imagens* originou-se do eixo *Linguagem Artístico-Literária* do projeto *Veredas da Linguagem*, que promoveu ao longo de 2017 a 2019 oportunidades de formação teórico-prática a acadêmicos e diplomados no campo da linguagem e suas múltiplas interfaces, tais como o ensino, arte, literatura, tecnologia. O Projeto *Linguagens* orienta-se por alguns objetivos, dentre eles o de promover interações de aprendizagens significativas entre acadêmicos e docentes da Univates com a comunidade escolar do município de Lajeado a partir de ações experimentais envolvendo a linguagem literária e audiovisual. Por isso, a experiência com textos literários durante as ações é fortificada a partir da necessidade de que todos, enquanto leitores, temos de produzir sentido sobre o mundo. Dessa forma, as práticas propostas pelo projeto *Linguagens: Palavras e Imagens* assumem a concepção de extensão como interações significativas entre a universidade e a comunidade. Através das ações desenvolvidas e as que estão em andamento no ano de 2020, o projeto visa o planejamento e a aplicação das oficinas artístico-literárias em espaços educativos, com a presença de bolsistas, de voluntários e professores.

Palavras-chave: Projeto de Extensão; Literatura; Cinema; Audiovisual; Escolas.

Introdução

O projeto de extensão *Linguagens: Palavras e Imagens* originou-se do eixo *Linguagem Artístico-Literária* do projeto *Veredas da Linguagem*, que promoveu ao longo de 2017 a 2019 oportunidades de formação teórico-prática a acadêmicos e diplomados no campo da linguagem e suas múltiplas interfaces, tais como o ensino, a arte, a literatura e a tecnologia. O referido eixo desenvolveu diversas ações, principalmente nos espaços da Fundação para Reabilitação das Deformidades Craniofaciais (Fundef), em Lajeado/RS, como contação de histórias, oficinas de artes, organização de espaços de leitura e exibição de filmes. Paralelamente, o curso de Letras da Univates realiza há alguns anos o Festival Escolar Regional de Cinema e Literatura, direcionado aos alunos de ensino médio, com o objetivo de estimular a criatividade, a leitura e a interpretação de obras literárias através da adaptação para a linguagem audiovisual.

1 Professora do curso de Letras da Univates, e-mail: rosiene@univates.br.

2 Professor do curso de Jornalismo da Univates, e-mail: frmeurer@univates.br.

3 Graduanda do curso de Letras da Univates, e-mail: flavia.duarte@universo.univates.br.

4 Graduanda do curso de Letras da Univates, e-mail: ana.assad@universo.univates.br.

Tendo como ponto de partida a união das ações referidas, iniciou-se o Projeto de Extensão Linguagens: Palavras e Imagens no ano de 2019. O projeto possui como objetivo principal desenvolver e ampliar propostas de interconexão entre a linguagem escrita e a imagética, a literatura e o audiovisual. Dessa forma, o projeto Linguagens passa a se aproximar dos cursos da área de Comunicação, somado ao curso de Letras. É importante mencionar que os acadêmicos também são participantes essenciais para o andamento das ações do projeto, uma vez que exercem influência direta, como bolsistas ou voluntários, no processo de estímulo à leitura de obras literárias e de suas adaptações para a linguagem audiovisual na sala de aula.

O mencionado projeto de extensão orienta-se por alguns objetivos, dentre eles o de promover interações de aprendizagens significativas entre acadêmicos e docentes da Univates com a comunidade escolar do Vale do Taquari a partir de ações experimentais envolvendo a linguagem literária e audiovisual. No decorrer das atividades do projeto, sempre são realizadas reformulações das oficinas em um sentido geral, conforme será descrito mais adiante, pois pensa-se em formatos de produções que alcancem o maior número possível de participantes ao longo do ano, para que os resultados sejam conforme previstos.

Um dos principais pressupostos do projeto é priorizar a importância da interação dos estudantes universitários com a comunidade escolar, contribuindo como forma de aprendizado a ambos os atores do processo. Uma vez realizada a capacitação de acadêmicos voluntários, passam a ser propagadores desses conhecimentos e habilidades entre os estudantes do Ensino Médio, para que haja um aproveitamento maior em termos de aprendizagem não apenas para a comunidade foco, mas também para os próprios acadêmicos. É de grande importância que todos os envolvidos no projeto compreendam a correlação de saberes necessários para que as oficinas sejam bem aproveitadas, como já dito, por ambas as partes.

Outra questão de grande importância para o desenvolvimento do projeto é em relação ao papel essencial da experimentação com diversas linguagens, importante para o desenvolvimento do caráter autoral por parte dos estudantes das escolas. A experiência com textos literários é fortificada a partir da necessidade de que todos, enquanto leitores, temos de produzir sentido sobre o mundo. Portanto, quando o estudante se vê na necessidade de compreender uma obra literária para poder interpretá-la de outras formas estará desenvolvendo novos meios de produção de sentido com base nos recursos expressivos da escrita e do audiovisual.

Dessa forma, as práticas propostas pelo projeto Linguagens: Palavras e Imagens assumem a concepção de extensão com interações significativas entre a universidade e a comunidade. Através das ações desenvolvidas e as que estão

em andamento no ano de 2020, o projeto visa o planejamento e a aplicação das oficinas artístico-literárias em espaços educativos, com a presença de bolsistas, de voluntários e professores.

Desenvolvimento

Tendo como ponto de partida o pressuposto da familiaridade que os jovens possuem com diversos recursos tecnológicos imagéticos, entende-se que essa familiaridade proporcionada pelo consumo e produção diária de conteúdo não significa uma reflexão sobre a forma que permita a criação de algo que fuja do tradicional, daquilo que é compartilhado todos os dias nas redes sociais. Pensa-se sobre a apropriação crítica desses recursos e das redes sociais, assim como é entendido na área da Educomunicação, que, segundo Schaun (2002), a define como um novo campo de intervenção social, compreendendo a formação de sujeitos críticos inseridos nesse meio social a partir de uma educação de qualidade e comunicação participativa e democrática.

A partir de estudos sobre os referenciais da área, ocorreram encontros de capacitação de bolsistas e voluntários que, em conjunto nas reuniões do projeto, colaboraram para a esquematização do calendário de ações e sua realização. Ao longo do ano de 2019, o Projeto Linguagens: palavras e imagens iniciou o desenvolvimento das oficinas com cinco turmas de 3º ano do Ensino Médio de um colégio estadual no município de Lajeado/RS, nos turnos da manhã e da noite. Foram quinze encontros, com oficinas sobre adaptação literatura-cinema, argumento e roteiro, linguagem cinematográfica, produção, atuação, edição de vídeo, assim como de acompanhamento das produções dos estudantes. Em dezembro de 2019, as produções finais foram apresentadas em um evento na escola, com a participação de todas as turmas envolvidas.

Ao longo das oficinas, os ministrantes orientaram a produção dos trabalhos nas turmas, conforme surgissem dúvidas ou necessitassem de apoio. Pensando também na disponibilidade de horários dos estudantes, grande parte do material foi elaborado e filmado em horário de aula, tendo em vista que boa parte dos que frequentam a aula no período noturno trabalham durante o dia. Em acordo com os professores de Língua Portuguesa das turmas, alguns períodos de suas aulas eram disponibilizados para as ações do Projeto.

Dentre os principais espaços dentro da escola utilizados pelos estudantes para as gravações, e também para discutirem sobre o roteiro, o auditório foi um dos mais usados, pois possui alguns recursos importantes, como palco, objetos para cenário e vestimentas. O pátio e os corredores também foram utilizados, conforme a história que cada grupo elaborou. Os grupos que conseguiram gravar fora do horário de aula optaram por espaços semelhantes, como o pátio de casa. Sobre os

recursos tecnológicos, os grupos não apresentaram dificuldades para desenvolver seu trabalho, pois, como dito anteriormente, já possuíam familiaridade com tais ferramentas, visto que são parte do nosso cotidiano. Sendo assim, os resultados apresentados foram satisfatórios nesse quesito.

Tendo em vista os resultados positivos de 2019 e das edições anteriores, e levando em consideração o contexto no qual estamos vivendo em razão da pandemia do Covid-19, as ações do projeto para o ano de 2020 foram realizadas de forma virtual: todos os encontros, desde as reuniões semanais, oficinas de capacitação de voluntários, contato com as escolas e os eventos organizados para o final do semestre de apresentação dos resultados.

A proposta para o ano de 2020 teve como temática a comemoração do centenário da escritora Clarice Lispector, no dia 10 de dezembro do referido ano, com a culminância no VI Festival Escolar Regional de Cinema e Literatura: um minuto com Clarice. A partir de dois livros de crônicas pré definidos pela organização do Projeto, sendo eles “A descoberta do mundo” (1999) e “Aprendendo a viver” (2004), foi lançado o edital às escolas de ensino médio da região, sendo que professores e estudantes de ensino médio poderiam se inscrever para participar do evento.

O intuito do festival de 2020 foi promover a leitura literária e a produção audiovisual partindo das interpretações de uma crônica presente em um dos livros mencionados no edital, devendo seguir alguns critérios, dentre eles que o vídeo deveria ter a duração de até um minuto, demonstrando a interpretação da crônica escolhida de forma criativa. Para fins de formação do público-alvo do projeto, foram disponibilizados vídeos explicativos sobre ferramentas tecnológicas e acerca da literatura de Clarice Lispector, os quais puderam ser acessados pelos professores e estudantes das escolas que tinham como intuito participarem do festival.

Infelizmente, em função da pandemia do Covid-19 e do que isso acarretou na educação, alterando a dinâmica pedagógica das escolas de educação básica, o projeto recebeu somente um vídeo para ser avaliado. Embora não houvesse concorrência, pode-se dizer que o resultado foi muito bom, e os avaliadores declararam que esse vídeo, mesmo sendo o único, merecia destaque pela adaptação exitosa de uma crônica da escritora Clarice Lispector.

Considerações finais

O Projeto Linguagens: palavras e imagens se propõe a desenvolver oficinas que interajam com os conhecimentos da área do audiovisual com a literatura para estudantes de ensino médio desde o início do ano de 2019. A capacitação desses estudantes visa promover a apropriação criativa dos recursos tecnológicos em

sala de aula com o intuito de expandir a habilidade de leitura do texto de caráter estético.

Percebe-se os impactos das oficinas através do desempenho que as turmas têm ao desenvolverem seus trabalhos após receberem e aceitarem a proposta do Projeto, sempre entregando produções criativas e únicas. É de grande importância que tais resultados sejam apresentados para a comunidade estudantil no geral, seja através dos festivais realizados na Univates, ou de forma virtualizada, com maior interação nas plataformas digitais, em razão da situação da pandemia no ano de 2020.

Desde o início das atividades do Projeto, como reuniões de capacitação de voluntários e organização de materiais para apresentar às turmas, tudo é desenvolvido pensando na melhor forma de integrar acadêmicos e estudantes de ensino médio para que possam perceber a funcionalidade das diversas formas de linguagem e comunicação, que já fazem parte, de certa forma, de seu cotidiano. Hoje em dia, mais do que nunca, as formas de expressões digitais são maleáveis, se adaptando de acordo com aqueles que as utilizam. Dessa forma, o Projeto visa esse pressuposto, de promover a leitura literária e o uso da linguagem audiovisual na escola.

REFERÊNCIAS

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e comunicação**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões, princípios**. Rio de Janeiro; MAUAD, 2002.



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09