



Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos

(Orgs.)

Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Rosiene Haetinger de Almeida
Aline Antunes
Daiane Kipper
Garine Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck

volume 8



EDITORA
UNIVATES

Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Rosiene Haetinger de Almeida
Aline Antunes
Daiane Kipper
Garine Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
(Organizadoras)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 8

1ª Edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2022



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: 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 [recurso eletrônico] / Makeli Aldrovandi et al. (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2022. (Linguagens ; 8)

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/375
ISBN 978-65-86648-72-0

1. Linguística. 2. Literatura. I. Aldrovandi, Makeli. II. Matte, Marine Laisa. III. Juchum, Maristela. IV. Haetinger, Rosiene Almeida Souza. V. Antunes, Aline Jéssica. VI. Kipper, Daiane. VII. Keller, Garine. VIII. Bublitz, Grasiela Kieling. IX. Forneck, Kári Lúcia. X. 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 e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.

APRESENTAÇÃO

Em se tratando de linguagem, como já dizia Saussure, é o ponto de vista que cria o objeto. E são tantos os objetos, porque são vários os pontos de vista, que o e-book do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates chega ao seu oitavo volume reiterando a proposta do Curso de ser um espaço de leitura, escrita e resolução de problemas.

Contando com textos de autores de diversos locais do país e, portanto, apresentando inúmeras perspectivas desse objeto tão rico e tão variado que é a linguagem, o e-book *Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos*, neste volume, está dividido em três seções: artigos acadêmicos, resenhas e escrita criativa. Trata-se, desse modo, de um conjunto de textos que versam sobre inúmeros sentidos possíveis a partir da linguagem, este objeto no qual e pelo qual nos constituímos como sujeitos: desde primeiros passos literários de estudantes da educação básica, a estudos de grupos de pesquisa já tradicionais em sua área, passando pela conversa entre a linguística e a literatura com outras áreas do conhecimento.

Convidamos você, leitor, a desfrutar da riqueza de olhares e sentidos produzidos pela linguagem. A ideia é suscitar diferentes sensações a partir da leitura de cada texto especialmente selecionado para compor este e-book. A cada capítulo, um novo olhar, um outro ponto de vista, uma lente diferente: ora a lente do acadêmico, ora a lente do pesquisador, ora a lente do professor... Use a sua lente de leitor e aproveite a obra!

Organizadores

ORGANIZADORES

Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Rosiene Haetinger de Almeida
Aline Antunes
Daiane Kipper
Garine Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck

COMITÊ CIENTÍFICO

Aline Antunes
Daiane Kipper
Garine Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Haetinger de Almeida

SUMÁRIO

Artigo Acadêmico

- A AQUISIÇÃO E O PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM SOB A ÓTICA GERATIVISTA E A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS PSICOLINGUÍSTICOS E NEUROLINGUÍSTICOS 11**
Letícia Priscila Pacheco
- A GRAMÁTICA EM QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR DE VERÃO/2017 DA UNIVATES 20**
Flávia Alexandra Radeucker Duarte
Juliana Thiesen Fuchs
- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO E FORTALECIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS..... 29**
Neusa Maria Leidens
- A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO NA ÁREA DAS LINGUAGENS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL 39**
Daiane Caroline dos Reis
Garine Andréa Keller
- A LÍNGUA QUE FALAMOS E A LÍNGUA QUE ENSINAMOS: ANÁLISE DA PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO 54**
Karina Aparecida Oliveira da Silveira
Robert Reiziger de Melo Rodrigues
Kleber Eckert
- A LITERATURA SURDA NA ESCOLA COMUM COMO POTENCIALIZADORA PARA UM PENSAR E AGIR PEDAGÓGICO INTERCULTURAL..... 68**
Letícia Dell' Osbel
- “A TARJA DE CONFORTO NO MEU CORPO DIZ: NÃO RECOMENDADO À SOCIEDADE” - A DENÚNCIA MUSICADA DE CAIO PRADO SOBRE MARCAS SOCIAIS EM CORPOS DISSIDENTES 79**
Jean Michel Valandro
- A UTOPIA ERÓTICA DA NINFETA NA CULTURA MIDIÁTICA BRASILEIRA E A RETÓRICA DE *LOLITA*, DE VLADIMIR NABOKOV 93**
Eduarda Pacheco da Luz

AS ASAS DE UM ANJO E LUCÍOLA: UMA ANÁLISE DA RECEPÇÃO DAS OBRAS DE JOSÉ DE ALENCAR.....	105
Júlia Sonaglio Pedrassani Estella Maria Bortoncello Munhoz Maiquel Röhrig	
CAN DIGITAL LEARNING OBJECTS AT THE METACOGNITIVE LEVEL BE ALLIES IN THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS?.....	119
Kári Lúcia Forneck Carolina Taís Werlang Róger Sullivan Faleiro Pâmela Lopes Vicari Silvana Neumann Martins Keylliane de Souza Martins	
HOW TO DEAL WITH ACADEMIC GENRES? LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM POR PROJETOS.....	135
Makeli Aldrovandi Marine Laísa Matte	
LEITURA DE NARRATIVAS INTERATIVAS EM MEIO DIGITAL: UMA REVISÃO SOB O ESCOPO DA PSICOLINGUÍSTICA.....	147
Caroline Bernardes Borges Dhaisele Santana Schmidt	
O ENSINO DE SEMÂNTICA: UM ESTUDO SOBRE O TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS DE SEMÂNTICA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO	155
Kleber Eckert Priscila Ogliari Mariani	
O LUGAR DO SUJEITO E OS EFEITOS DE VERDADE DO SEU DISCURSO NA MÍDIA DIGITAL.....	167
Anísio Batista Pereira	
O MERCADO DAS PALAVRAS: PARA QUEM ESTÁ APRENDENDO A LER ...	182
Jaimeson Machado Garcia Kadine Saraiva de Carvalho Vanessa Weber Sebastiany Rosângela Gabriel	
OS ENSAIOS SABATIANOS: UMA BREVE VIAGEM AO UNIVERSO DE ERNESTO SABATO	194
Margarete J. V. C. Hülsendeger	
PINÓQUIO: MAPEAMENTO INTERTEXTUAL	207
Dennis Castanheira Luciana Fortuna	

PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES: O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE AS AULAS	219
Maristela Juchum	
Bruna Rafaéli Berwanger	
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA O PROGRAMA FOCO NA APRENDIZAGEM DA SEDUC/CE: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS COM OS PRESSUPOSTOS DA BNCC E COM AS DEMANDAS DO SÉCULO XXI.....	227
Priscila Sandra Ramos de Lima	
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade	
Giselle Bezerra Mesquita Dutra	
UMA BUSCA POR EQUILÍBRIO ATRAVÉS DA(S) IDENTIDADE(S): OS REINOS E AS VESTES, DE WALMIR AYALA.....	241
Luís Alberto dos Santos Paz Filho	

Escrita Criativa

A MÃE MORREU.....	255
Suzana Feldens Schwertner	
AIMEDNAP	257
Jéssica Mais Antunes	
CINDERELA E SEU CHULÉ.....	258
Laura Scherer Brandt	
COR+AÇÃO	260
Pâmela Roman	
CORPO CONSTANTE.....	261
Isabelle Maria Pattussi Moises	
HETEROTÉTICO.....	262
Roger Henrique Pozza	
MARIANA E AS FORMIGAS	263
Daniela Cristine Jantsch	
MEDO BOBO	264
Laura Hoppe Ariotti	
NA PONTA DO PÉ: A ARTE E A POTENCIALIZAÇÃO DE SENTIDOS.....	265
Fabrício Agostinho Bagatini	
Rogério José Schuck	
O FAROLEIRO	270
Bernardo Cattoi Dahmer	
O HERÓI	271
Ryam Gasperin Fröhlich	

O MAR E A INFÂNCIA	272
Bruna Elise Stumm	
OS MORANGOS	273
Caroline Schnorr	
PAI, “FALA PRESTIGIADA” NÃO TEM NADA A VER COM O BOMBOM.....	275
Christian Casanova Klima	
Kleber Eckert	
QUERIDO VIZINHO	281
Wislá Aparecida Allebrand	
RELATOS DE UMA ILHA EM COLAPSO	285
Suzana Schuquel de Moura	
ROUPA DE DOMINGO	287
Ana Paula Staggemeier	
UM OLHAR SOBRE A SOCIEDADE	289
Luiz Gustavo Henz	
Samantha Bibiana Hüther	

Resenha

À LUZ DA LUA, UMA PEQUENA LAGARTA DESCANSA NA TERRA	291
Daniela Cristine Jantsch	

Artigo Acadêmico

A AQUISIÇÃO E O PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM SOB A ÓTICA GERATIVISTA E A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS PSICOLINGÜÍSTICOS E NEUROLINGÜÍSTICOS

Letícia Priscila Pacheco¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma breve discussão sobre o Gerativismo e as suas contribuições para as pesquisas sobre a aquisição e processamento da linguagem. A partir de um breve delineamento histórico e conceitual são discutidos aspectos referentes ao aparato neurobiológico e a algumas pesquisas relacionadas às áreas de psicolinguística e neurolinguística. Com base no Problema de Broca que propõe o questionamento sobre os mecanismos físicos do cérebro responsáveis pelo processamento da linguagem, são apresentados estudos que discutem possíveis relações estruturais e neurais de construções sintáticas e semânticas na linguagem humana. Resultados preliminares apontam para uma possível atuação conjunta entre sintaxe e semântica em redes distribuídas, não sendo ainda possível identificar estruturas responsáveis puramente pelo processamento sintático ou semântico, o que caracteriza este um nicho de pesquisa a ser mais explorado a partir das tecnologias disponíveis.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem, Processamento da linguagem, Gerativismo, Psicolinguística.

1 INTRODUÇÃO

Há temáticas que mesmo com exaustivos esforços para elucidar detalhes, sempre haverá nichos de relevância e novas especulações a serem feitas. A área de aquisição da linguagem é uma delas, sendo vista por óticas diferentes e trazendo contribuições sempre necessárias para as mais diversas questões relativas ao desenvolvimento da linguagem humana e à aquisição da linguagem nos diversos estágios da vida. Sendo assim, neste trabalho discutirei a perspectiva gerativista sobre a aquisição da linguagem, mais especificamente observando os aspectos referentes ao aparato neurobiológico que, segundo alguns autores (FEDORENKO et al, 2012; REDDY e WEHBER, 2021) está por trás das especificidades e habilidades inerentes à linguagem humana.

Somos seres criativos e comunicativos, características que nos diferem dos demais seres vivos de modo especial. É inerente à nossa espécie produzir conteúdo infinito a partir de meios finitos, conforme já salientou Chomsky. Ao mesmo tempo que tais características indicam um potencial ilimitado para a compreensão e a produção da linguagem, nos debruçamos sobre formas de tentar compreender como pode o ser humano aprender a se comunicar em uma idade tão tenra quando os estímulos são tão limitados e restritos, atingindo altos níveis de complexidade linguística na idade adulta.

¹ Doutoranda em Letras - Linguística (PUCRS). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/Câmpus Venâncio Aires. Bolsista parcial CAPES. E-mail: leticia.priscila@edu.pucrs.br.

É possível discutirmos a aquisição da linguagem sob diversas abordagens e chegarmos assim, a diferentes hipóteses. Há quem defenda a interação como forma única e necessária para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, ou ainda, quem observe os elementos biológicos da cognição e considere as estruturas neurais como origem destas capacidades diferenciadas dos seres humanos como definitivas para a comunicação. Segundo Lopes (2019), Chomsky discute como a emergência dos sistemas cognitivos resulta da interação e do modo como o organismo humano se organiza em relação a tais sistemas. A possibilidade de valorizar os efeitos da interação juntamente com os aspectos biológicos e cognitivos pode soar como um modo mais abrangente de pensamento, visto que hoje os estudos tendem a observar os processos da vida humana de forma holística e interconectada. Independente do ponto de vista, a linguagem está aí, cabe a nós pesquisadores formularmos as perguntas mais adequadas e buscarmos respostas possíveis para tais questões. É claro que ainda temos um longo caminho a percorrer para identificar com precisão o quanto da competência linguística humana é de responsabilidade da estrutura neurológica e o quanto dela é resultante dos processos de interação e estímulo, da mesma forma que ainda precisamos saber o quanto deste “sistema” está disponível desde o começo da vida humana e de que forma as estruturas linguísticas se desenvolvem ao longo do processo de desenvolvimento (infância – vida adulta).

Sob a ótica gerativista, a principal investigação sempre foi sobre como a gramática da língua se desenvolve na cabeça do falante/usuário da língua e baseada em que estruturas e capacidades mentais esta língua se estrutura. Raposo (1992, p. 35) complementa que o que rege as discussões sobre a aquisição da linguagem nesse sentido é o papel da mente humana neste processo. Dada a proposição do pensamento gerativista e o modo como é apresentado o “órgão da linguagem”, o qual permite que tenhamos a Faculdade da Linguagem, é possível correlacionarmos a relevância de estruturas ou redes cerebrais específicas para o desenvolvimento da linguagem como uma habilidade essencial para o ser humano e sua vida em sociedade. Nas palavras de Chomsky (2002, p. 48) a linguagem interna, no sentido técnico, é um estado da faculdade da linguagem. Cada linguagem interna tem a função de construir os objetos mentais que usamos para expressar nossos pensamentos e a gama ilimitada de expressões que encontramos (tradução nossa)².

Como o avanço das tecnologias aplicadas às técnicas de investigação científica, tem sido possível observar detalhes da estrutura cerebral humana que antes eram inacessíveis. A partir do uso dessas tecnologias, a Psicolinguística tem avançado no que diz respeito aos conhecimentos e às investigações sobre as redes neurais responsáveis por funções específicas dentro das línguas, ou ainda,

2 Texto original: The internal language, in the technical sense, is a state of the faculty of language. Each internal language has the means to construct the mental objects that we use to express our thoughts and to interpret the limitless array of overt expressions that we encounter.

na observação da organização cerebral e no desenvolvimento das estruturas consideradas responsáveis ou atuantes em processos específicos da linguagem, originando assim a investigação Neuropsicolinguística, em interface com estudos na área da saúde. De acordo com Kenedy,

enquanto o gerativismo cumpre a função de formular teorias abstratas sobre a linguagem como fenômeno cognitivo, a psicolinguística caracteriza-se como uma ciência empírica cujo objetivo é investigar de que maneira as crianças adquirem uma língua natural e como os indivíduos adultos produzem e compreendem palavras, frases e discursos no tempo real da comunicação cotidiana (KENEDY, 2019, p. 18-19).

Com vistas à integração do pensamento gerativista com o alcance dos estudos psicolinguísticos até este momento, proponho uma breve discussão sobre a contribuição do Gerativismo e da Psicolinguística para a compreensão dos processos envolvidos na aquisição da linguagem e algumas das evidências sobre o processamento cognitivo da linguagem.

2 A LINGUAGEM SEGUNDO O GERATIVISMO

A contribuição do pensamento gerativista se dá no sentido de tentar explicar como é possível que a linguagem humana consiga expressar de modo ilimitado seu pensamento e seus conhecimentos a partir de uma estrutura linguística limitada. Para Chomsky, apenas a experiência com a língua no cotidiano não seria suficiente para explicar a aquisição da linguagem, já que a criança não apenas reproduz o que houve, mas é capaz de criar novos enunciados e experimentar através da linguagem desde o início da aquisição. Em Pinker (2008, p. 43-44) lemos que para ficar tão fluentes numa língua, as crianças têm de ter analisado o discurso em torno delas, não apenas decorado. Vemos isso claramente quando as crianças dizem coisas que soam erradas ao ouvido do adulto, mas que revelam hipóteses acuradas sobre como os ingredientes da língua podem se combinar. Diante disso entendemos como um desafio explicar em minúcias os processos e as estruturas envolvidas no desenvolvimento da linguagem, identificar em que medida a cognição e as estruturas físicas estão envolvidas nesse processo e até que ponto o ambiente e os estímulos podem influenciar no crescimento linguístico do sujeito.

Na perspectiva de Chomsky, também denominada versão inatista fraca, haveria um dispositivo responsável pela “programação prévia” da mente humana para linguagem, o LAD (*Language Acquisition Device*), uma espécie de disposição biológica, como instruções genéticas capazes de orientar os neurônios especialistas para relacionar as informações linguísticas do ambiente ao conhecimento linguístico do indivíduo (KENEDY, 2019).

Os estudos gerativistas tentam compreender a estrutura das línguas naturais e para isso buscam responder a algumas questões norteadoras a partir do método dedutivo, estudando a língua a partir da sintaxe. Conforme Xavier e Morato (2014, p. 17), os gerativistas acreditam que a sintaxe é autônoma e pertence

a um módulo mental independente e com propriedades específicas. A concepção de modularidade admite que o desenvolvimento da linguagem seja independente de outros aspectos mentais. Nesse sentido, o fio condutor da pesquisa gerativista se dá a partir das seguintes indagações:

- Como é o sistema de conhecimentos internalizados na mente humana de um falante de uma dada língua particular?
- Como é o desenvolvimento desse sistema?
- Como o falante utiliza esse sistema em situações concretas de fala?
- Quais mecanismos físicos do cérebro são utilizados para o funcionamento desse sistema? (XAVIER; MORATO, 2014, p. 14)

Por se tratar de uma teoria que parte do pressuposto que há um aparato biológico no ser humano que dá conta da sua capacidade linguística ilimitada, o gerativismo passa a investigar o que pode haver de comum na estrutura de diferentes línguas, o que há de especial no modo como o homem constrói sua expressão linguística que pode ser constatado e documentado a partir dos métodos e meios científicos disponíveis. Como este pensamento teve início no início dos anos 50, momento em que ainda não estavam disponíveis os meios tecnológicos que temos à disposição nas últimas décadas, presumimos o quanto tais questões foram consideradas distantes de serem respondidas e ousadas para o seu tempo.

Conforme Scarpa (2012, p. 247) numa primeira versão da teoria, postulava-se a existência de uma série de regras gramaticais; num segundo momento, postulava-se que a criança nasce pré-programada com princípios (universais) e um conjunto de parâmetros que deverão ser fixados ou marcados de acordo com os dados da língua à qual a criança está exposta. A evolução nas fases da teoria gerativista demonstra o quanto essa busca por padrões comuns mínimos nas línguas tenta aproximar a teoria de uma explicação comuns para as mais diversas construções sintáticas e do entendimento de como os seres humanos conseguem identificar tais construções como adequadas ou não adequadas no contexto linguístico em que estão inseridos. Sobre o Modelo de Princípios e Parâmetros lemos que

O modelo de Princípios e Parâmetros, um outro momento do percurso da teoria chomskyana, concebe as línguas humanas como sistemas constituídos por princípios universais – invariantes que toda e qualquer língua apresentará – e parâmetros de variação, responsáveis por especificar variáveis de línguas particulares. Acredita-se, assim, que a criança, ao adquirir um sistema linguístico específico, já traga algumas informações gerais acerca da natureza da linguagem – relacionadas aos princípios universais e aos possíveis parâmetros de variação – e, ante os dados a que está exposta (input), selecionará, entre as opções disponíveis, aquela que se adequa a tais dados (BERLINCK et al., 2012, p. 229),

Ao reduzir a gama de escolhas a serem feitas pela criança a um conjunto de princípios e parâmetros que precisam ser seguidos, a teoria avança – ainda que não explica este aspecto com justificativas suficientes e irrefutáveis - na explicação de uma das principais dificuldades de compreensão sobre o desenvolvimento da

linguagem: como pode que a criança faça escolhas adequadas para estruturas que criou e consiga assim, através de suas tentativas de construção da linguagem, expandir seu repertório e desde muito cedo usar a recursividade da linguagem e a criatividade para expressar até aquilo que é novo e desconhecido para si? Pensando de maneira prática, é muito mais provável que escolhas mais pontuais possibilitem mais rapidez e produtividade na expressão linguística e no processamento das estruturas em si - como por exemplo entre os traços + ou - para determinadas estruturas ou construções em uma língua dada.

O Gerativismo traz ainda a diferenciação entre as noções de competência e desempenho linguístico. Conforme Xavier e Morato (2014, p. 16) competência é o conhecimento que o falante tem da gramática de sua língua e o desempenho é o uso desse conhecimento. Esses termos se contrastam e evidenciam a divisão entre um conhecimento internalizado (competência) e um conhecimento que pode ser visível através da produção de sentenças (desempenho). Essas definições procuram dar conta do fato de que usamos meios verbais e não verbais para nos comunicarmos e que a expressão pode ir (e realmente vai!) além da palavra escrita ou falada, como podemos perceber nas línguas de sinais, na expressão corporal, nos diversos sistemas de comunicação. A linguagem está intimamente relacionada ao que nos torna humanos e, segundo Chomsky (2006), acredita-se que qualquer que seja a capacidade intelectual humana, a faculdade da linguagem é essencial para que ela se concretize. Podemos considerar que a criança, ao longo do desenvolvimento da linguagem irá apresentar competência e desempenho linguísticos diferentes, visto que, se pensarmos a partir da teoria gerativa, em determinados momentos do desenvolvimento algumas estruturas pertencerão ao nível da competência linguística, porém não serão usadas na demonstração de desempenho comunicativo.

Mesmo após a evolução das pesquisas e do surgimento de propostas como os Modelos Baseados no Uso (LANGACKER, 2000; TOMASELLO, 2003), segundo Ferrari (2011, p. 149) não é possível negar que os seres humanos sejam programados biologicamente para adquirir uma língua. Ferrari (2011) completa que a linguística cognitiva defende que o que ocorre é o uso de habilidades sociocognitivas gerais, inatas ou não, exercendo sua função ao longo do processo de aquisição da linguagem. Neste contexto, considera-se necessário destacar que o simbolismo tem função importante na comunicação humana, já que há um constante emprego de símbolos nesta, caracterizados direta ou indiretamente na linguagem verbal. O uso simbólico da linguagem faz parte das diversas possibilidades interpretativas e comunicativas, está intimamente ligado aos recursos criativos e ao contexto comunicativo.

O objetivo neste momento é verificar como a psicolinguística e a neuropsicolinguística têm desenvolvido sua investigação em relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem e a necessidade de identificar a localização ou difusão das funções sintáticas no cérebro humano. Para tanto, observaremos

estudos que buscaram evidências biológicas e neurais como foco no processamento sintático a fim de avançar os estudos sobre os processos inerentes à aquisição e à produção da linguagem.

3 O PROBLEMA DE BROCA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA E NEUROLINGUÍSTICA

Com o avanço das tecnologias de neuroimagem e as diversas técnicas de investigação disponíveis ao longo das últimas décadas, as descobertas sobre as funções cerebrais responsáveis pelos mais diversos aspectos da linguagem humana têm aproximado o conhecimento científico de uma maior clareza sobre estes processos. Estudos com fMRI (Ressonância Magnética Funcional), ERP (Event Potential Related) e EEG (Eletroencefalografia), por exemplo, têm demonstrado aspectos interessantes sobre o processamento típico e atípico da linguagem, sendo possível para a área de humanidades e dos estudos da linguagem se aproximar substancialmente da área de estudos da saúde para que, de forma conjunta, possam auxiliar em processos de estimulação e na melhora das condições de saúde e qualidade de vida da população que é afetada pelos mais diversos distúrbios relacionados à cognição e à linguagem.

Passamos a discutir com maior ênfase o último dos questionamentos chomskyanos - Quais mecanismos físicos do cérebro são utilizados para o funcionamento desse sistema? Denominado pelo viés gerativista como Problema de Broca, em referência ao médico Paul Broca, responsável por pesquisas pioneiras no âmbito das afasias, segundo França (2019, p. 177), esta é uma tentativa de unificar a porção sutil da cognição de linguagem no âmbito da mente com sua contraparte física do cérebro.

Nesta perspectiva, o estudo de Fedorenko e colegas (2012) traz como problemas de pesquisa a questão da localização neural das representações sintáticas e semânticas e a possível diferenciação pura da localização das funções semânticas e das funções sintáticas nas redes neurais. O estudo abordou o tempo a partir da observação da resposta BOLD em exames de ressonância magnética funcional para quatro grupos de estímulos específicos: sentenças, sentenças estruturadas sintaticamente, porém com palavras inventadas, listas de palavras e listas de palavras inventadas. Os quatro grupos de estímulos foram observados em suas características sintáticas e semânticas e relacionados entre si para a discussão dos problemas de pesquisa. Após observarem as respostas neurais aos estímulos, os autores identificaram uma maior consistência na resposta neural aos estímulos lexicais, postulando assim que os falantes se apoiam mais nos níveis semânticos e lexicais para a compreensão da linguagem do que em sua estrutura. Como exemplo, o estudo citou que crianças em processo de aquisição da linguagem, especialmente filhos de imigrantes, que ainda não desenvolveram a estrutura sintática da língua e se expressam sem conectores, artigos ou morfemas funcionais ainda assim conseguem ser compreendidos pelos demais falantes da

língua e conseguem comunicar suas necessidades. Como resultados preliminares deste estudo, os autores também reafirmaram a hipótese de que não haveria redes específicas e puras para a sintaxe e para semântica, já que tais processos interagem na construção da linguagem e na compreensão do sentido. Ambas as esferas atuam em conjunto para a construção e para a compreensão plena da linguagem.

Em seu estudo de 2021, Reddy e Wehbe destacam que ainda não conseguimos identificar as computações envolvidas no processamento da linguagem por completo e que por isso ainda precisaremos trilhar um longo caminho e aprimorar as abordagens de pesquisa. As autoras, assim como Fedorenko et al. (2012), destacam o consenso atual de que uma série de circuitos cerebrais estão envolvidos em múltiplos processos de linguagem, dando conta de aspectos sintáticos e morfológicos, dentre outros. Em uma análise de trabalhos anteriores, as autoras explicam que há duas tendências a serem consideradas: a primeira é acreditar que um pequeno número de regiões cerebrais, em geral no hemisfério esquerdo, está associado ao processamento sintático – partes do giro frontal inferior, e lobo temporal posterior (Friederici, 2011; Friederici et al, 2003). A segunda tendência, que é apontada por alguns estudos e pelas próprias autoras neste estudo (Reddy e Wehbe, 2021), afirma que o processamento sintático seria distribuído pelo sistema de linguagem (BLANK et al., 2016, FEDORENKO et al., 2012). Ambas as hipóteses destacam que são observadas maiores diferenças na maioria dos sistemas linguísticos no processamento de sentenças mais complexas e difíceis para a leitura.

Nos dois estudos relatados acima e nas contribuições das pesquisas citadas por aqueles autores, verificamos o quanto ainda é preciso ser pesquisado para que seja possível afirmar com maior precisão a localização e a forma como a estrutura sintática das línguas é distribuída no cérebro humano. O Problema de Broca e a busca pela clareza em identificar quais os mecanismos físicos humanos estão envolvidos no processamento da linguagem seguem como importantes nicho de pesquisa, em busca de abordagens cada vez mais precisas e embasadas pelos meios tecnológicos disponíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez verificamos que a interseção entre os estudos da linguagem e os estudos da saúde podem contribuir para a ciência do ser humano. Mais do que delimitar como os processos linguísticos ocorrem, este diálogo pode proporcionar meios de identificar e desenvolver alternativas para pessoas acometidas por afasias e outros distúrbios da linguagem.

Da mesma forma, a visão gerativista em conjunto com estudos experimentais e clínicos no âmbito da psicolinguística e neurolinguística podem acrescentar dados relevantes e necessários para o avanço das neurociências. Desde o início de sua trajetória o Gerativismo tem se preocupado em vislumbrar um mecanismo biológico e neural que pudesse dar conta do que nos torna humanos, criativos e

comunicativos em especial e este é um importante aspecto a se considerar, visto que esta linha de pensamento tem sido aprimorada e vem evoluindo ao longo do tempo. Talvez a ideia de identificar características mínimas e comuns às diferentes línguas possa ser uma das chaves para compreender quais são as funções neurais que regem o pensamento e a linguagem humana. Almejamos que novos estudos e abordagens consigam continuar contribuindo para o conhecimento dos processos cognitivos e neurais da linguagem humana.

REFERÊNCIAS

BERLINCK, Rosane A.; AUGUSTO, Marina R. A.; SCHER, Ana Paula. Sintaxe. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2012.

BLANK, Idan, et al. Syntactic processing is distributed across the language system. **Neuroimage**, 127:307–323, 2016.

Chomsky, Noam. On nature and language. New York: Cambridge University Press, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Language and Mind**. Third Edition. New York: Cambridge University Press, 2006.

FEDORENKO, Evelina, et al. Lexical and syntactic representations in the brain: An fMRI investigation with multi-voxel pattern analyses. **Neuropsychologia**, 50(4):499–513, 2012.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANÇA, Aniela I. O Problema de Broca. In: OTHERO, Gabriel A.; KENEDY, Eduardo. **Chomsky: a reinvenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

FRIEDERICI, Angela D., et al. The role of left inferior frontal and superior temporal cortex in sentence comprehension: localizing syntactic and semantic processes. **Cerebral cortex**, 13(2):170–177, 2003.

FRIEDERICI, Angela D. The brain basis of language processing: from structure to function. **Physiological reviews**, 91(4):1357–1392, 2011.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2019.

LANGACKER, R. A dynamic usage-based model. In: Barlow, m. Kemmer, D. **Usage-based models of language**. Stanford: SLI Publications, 2000.

LOPES, Ruth. O problema de Platão. In: OTHERO, Gabriel A.; KENEDY, Eduardo. **Chomsky: a reinvenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RAPOSO, Eduardo P. **Teoria da Gramática**: A faculdade da linguagem. Lisboa: Ed. Caminho, 1992.

REDDY, Aniketh J.; WEHBE, Leila. Syntactic representations in the human brain: beyond effort-based metrics. In: **BioRxiv** preprint, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1101/2020.06.16.155499>

SCARPA, Ester M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2012.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language; a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

XAVIER, Gláucia do Carmo; MORATO, Rodrigo A. Teoria Gerativa: uma introdução aos principais conceitos. In: **Martins**, Adriana et al. **Gerativa**: (inter)faces de uma teoria. Florianópolis: Beconn Produção de Conteúdo, 2014.

A GRAMÁTICA EM QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR DE VERÃO/2017 DA UNIVATES

Flávia Alexandra Radeucker Duarte¹
Juliana Thiesen Fuchs²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as questões de língua portuguesa do vestibular do ano de 2017/A da Universidade do Vale do Taquari, com base nos textos de Mário Perini, acerca da gramática normativa e descritiva. Em sua primeira parte, o documento apresenta os textos retirados do livro “Gramática descritiva do português” de Mário Perini, com o objetivo de promover a compreensão do leitor sobre o assunto discutido. Na sequência, serão exibidas questões do vestibular já mencionado anteriormente, com análise crítica acerca da linguagem apresentada e do conteúdo cobrado do estudante realizador do exame. Para a realização desse artigo, foi necessário a leitura dos textos acima citados, além de pesquisas sobre o vestibular em questão. Conclui-se que, para a realização do exame de ingresso à Univates, há a necessidade de conhecimentos prévios dos conteúdos componentes da gramática normativa, pois o processo seletivo cobra questões de cunho normativo por vezes, mesmo que a prova em si tenha maiores traços descritivos.

Palavras-chave: Gramática normativa; Gramática descritiva; Vestibular universitário.

1 Considerações iniciais

Em seu livro “Gramática descritiva do português”, Mário Perini (2005) nos apresenta a descrição das observações linguísticas atestadas entre os falantes de uma determinada língua, aqui o Português Brasileiro. Perini (2005) não possui o intuito de prescrever normas ou mesmo de definir padrões, em termos de julgamento de correto ou incorreto, pois busca documentar a língua tal como se manifesta no momento da descrição. O autor também trata sobre o ensino tradicional e padronizado do português dentro das escolas e como isso influencia a nossa visão sobre o idioma que falamos, em diversos capítulos do livro. Em especial, temos a seção A gramática normativa, na qual o autor justifica a importância de não dar exclusividade ao ensino padrão do português brasileiro.

Sendo assim, este presente trabalho possui o objetivo de analisar a gramática utilizada nas questões de Língua Portuguesa do vestibular de verão de 2017/A, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, buscando compreender se esta gramática é normativa ou descritiva, se as questões valorizam o conhecimento prévio dos vestibulandos e o texto a ser interpretado. Sendo assim, a análise das questões será fundamentada a partir de teorias que problematizam a gramática, mais especificamente a partir do livro “Gramática descritiva do português”, de Mário Perini.

1 Univates, Letras, flavia.duarte@universo.univates.br.

2 Orientadora. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS, jtfuchs@univates.br.

Visto isso, podemos nos questionar acerca da linguagem apresentada no vestibular: seria ela tendente à gramática normativa ou descritiva? Nota-se que há uma grande propensão ao estudo tradicional do nosso dialeto nas aulas de Português no ensino médio, pois estuda-se mais regras gramaticais isoladas do que os seus significados dentro de um determinado contexto.

Este artigo irá problematizar a presença da gramática presente no vestibular de ingresso verão/2017 da Universidade do Vale do Taquari - Univates, do Rio Grande do Sul. Desta forma, primeiro serão dissertadas as gramáticas descritiva e normativa, conforme a visão do autor. Em seguida, serão apresentadas as questões de Língua Portuguesa do vestibular da Univates, juntamente com a análise. Por fim, se discutirá as percepções posteriores às análises.

2 Referencial Teórico

2.1 Gramática Descritiva

A gramática descritiva possui o intuito de analisar, por um olhar mais crítico, o funcionamento da língua, através de sua forma e função. Segundo Travaglia (1995), a gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (sincronicamente) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso do mesmo.

Em seu livro “Gramática descritiva do português”, Mário Perini nos apresenta suas concepções de gramática e ensino, a partir da reorientação dos estudos sobre a Língua Portuguesa, utilizando-se de análises sobre a nossa gramática, a partir de comparações com os fatos da língua. A base de seus estudos nessa obra é o português brasileiro falado culto, trazendo a inclusão de fenômenos linguísticos, que a gramática normativa tradicionalmente omite.

Conforme Pabst (2013), o autor trata de tópicos que geram muitas dúvidas, tais como questões de ordem de palavras na frase e no interior do sintagma nominal, questões relacionadas à valência verbal (em termos de seleção categorial e argumentos do verbo), questões de distinção entre elementos obrigatórios na diátese verbal (complementos) e acessórios (adjuntos), trazendo também uma listagem de papéis temáticos associados a cada diátese verbal. Perini neste livro mostra estudos do português brasileiro como de fato o é, pois, segundo o autor, estuda-se e descreve-se a língua falada informal, e não a variedade escrita ou padrão. Procurando fazer descrições funcionais que a Nomenclatura Gramatical Brasileira não abarca, Perini alerta sobre a deficiência das normas para descrever a maioria dos fenômenos linguísticos existentes no português brasileiro.

Em “Gramática descritiva do português”, Perini descreve suas observações do idioma, acima de tudo, observando os falantes desse determinado idioma, sem impor as normas da fala e da escrita ditas cultas. Podemos observar que em

determinadas seções desta obra, essa visão descritiva do português brasileiro impacta dentro da sala de aula, principalmente, como, por exemplo, em seções como “objetivos de ensinar gramática” e “componentes do ensino”.

Quando Perini fala quais são os objetivos de ensinar gramática dentro de uma escola, o autor questiona o porquê de incluir o ensino de gramática no currículo de primeiro e segundo graus. Quais seriam os proveitos? O autor cita três componentes para essa questão: o componente da aquisição imediata, em que o aprendizado de gramática é instantâneo, como reconhecer uma classe gramatical no momento em que se procura uma palavra no dicionário; o componente cultural, em que o indivíduo tem o conhecimento indispensável à sua formação, por exemplo, saber o significado de uma palavra cotidiana, saber se comunicar com outras pessoas através do idioma em comum; e o terceiro componente, de formação de habilidade, os quais mostramos na prática.

Posteriormente, Perini fala sobre os objetivos de ensinar gramática, no qual retoma os três componentes já citados e relata aspectos. Uma questão levantada é sobre a visão de se estudar gramática como ciência, e porquê devemos levá-la a sério. Se pensarmos nas outras grandes áreas de estudo, como biologia e física, vemos mais pesquisas nesses ramos do que a linguagem. Mas é esse o ponto chave: a linguagem nós utilizamos a todo momento, e é por isso que devemos prestar muita atenção nessa hora, quando utilizamos a fala entre nós, seja em um ambiente de trabalho, profissional, seja uma simples conversa na rua. E por ser o objeto de estudo tão alcançável, torna-se “subestimável”, e também faltam, conforme o segundo componente citado antes, estudos que permitam avaliar as dimensões e a importância desse componente cultural no atual sistema de ensino (PERINI, 1997).

O autor defende que o ensino de linguística, no âmbito gramatical, é indispensável no primeiro e segundo graus da escola, pois essa formação tem o mesmo intuito de ensinar biologia, física ou química. Acrescenta dizendo que o conhecimento da nossa própria língua, a partir de estudos mais a fundo nessa área é indispensável, pois trata-se da preservação da cultura, abrange as áreas da história, geografia e o folclore brasileiro (PERINI, 1997).

Em determinado ponto do capítulo, Perini (1997) trata sobre a importância da contribuição desses estudos e como pode ajudar na formação da habilidade do pensamento crítico na sala de aula. Por ter o objeto de pesquisa tão ao alcance, pode fazer o estudante se sentir parte dessas novas descobertas, da contribuição à discussão, tendo uma grande potencialidade como instrumento de formação intelectual.

Todos nós percebemos as dificuldades em sala de aula enfrentadas pelos estudantes que não se lembram de todas as regras gramaticais da sua língua materna e como isso pode prejudicá-los. O ensino da Língua Portuguesa por vezes acaba sendo complicado, o que transtorna o nosso aprendizado dentro de sala de aula. O autor também comenta sobre a importância do estudo da gramática que

pode ser potencializador da liberdade intelectual, do pensamento crítico. A partir do momento em que o ensino passa a ter o aspecto científico, levantam-se hipóteses, que podem ou não ser fundamentadas, e entra aí o papel do pesquisador, que fará sua argumentação por trás da descrição proposta, sendo assim, se estudará gramática ao mesmo tempo em que se faz gramática” (PERINI, 1997, p. 32)

2.2 Gramática Normativa

Na sequência de seu livro, Perini (1997) fala sobre suas concepções da gramática normativa. O autor traz uma crítica quanto ao ensino normativo da gramática dentro das escolas e como isso pode ser, e é, negativo e desastroso. Segundo o autor, o problema começa a partir do momento em que o ensino da gramática dentro das escolas possui uma conduta doutrinadora, com a visão de que precisa encontrar “erros” e corrigi-los, como o autor cita, ouve-se frases como “isso não é português”, entre outras. Cria-se também o grande mito de que os únicos que sabem falar e escrever bem em português são aqueles que escrevem listas com os “mais frequentes erros de português”.

Perini segue comentando o exemplo clássico de pessoas que possuem uma excelente oratória, geralmente adultos de sucesso, mas que no momento em que precisam redigir um pequeno relatório, ou qualquer texto que for, se sentirá com um pé atrás, justamente pelo motivo de que sente que não sabe o português corretamente. Eis então o ponto onde os nossos professores de linguagens, e entre as outras matérias curriculares, de ir contra essa ação repressiva, que conforme o autor diz, causam receio nos estudantes quanto ao saber correto ou incorreto do português. Além dessas situações da vida cotidiana, o exemplo de preconceito linguístico dentro das salas de aula é muito mais impactante.

Percebemos tal efeito desde cedo, quando estudantes do ensino fundamental precisam escrever frases de acordo com a ordem do professor. Por exemplo, se a frase não contiver um “sujeito” e “uma ação”, ordenadamente, sua atividade estará incorreta, e sem a orientação correta das diversas maneiras de se escrever uma frase, não podemos saber então como se constroem as frases em geral. Esse dilema segue a vida dos estudantes até as séries finais, em que devem estudar todos os componentes de gramática possíveis e decorá-los, para então realizar testes que definem sua capacidade de frequentar o ensino superior. Essa visão sobre gramática assusta muitas vezes, porque traz, conforme Perini (1997) explica, um complexo de inferioridade sobre o conhecimento da Língua Portuguesa.

Esse complexo de inferioridade pode ser causado no pós ensino médio, por um estranhamento frente a palavras que o educando não está familiarizado, por não ter aprendido de forma plena no ensino médio. Esse estranhamento pode dar fruto, além do sentimento de inferioridade, a uma baixa autoestima linguística e, em casos mais severos, um auto-ódio em relação ao uso da gramática, por se sentir inapto ao uso da mesma. Esse é um dos aspectos que estará sendo contemplado ao

longo dessa pesquisa e/ou que pode vir a ser investigado com mais profundidade a partir dos resultados prévios apresentados.

3 Concepção de linguagem e gramática nos vestibulares da Univates

Como citado anteriormente, iremos analisar as questões de Língua Portuguesa do vestibular de verão/17 da Universidade do Vale do Taquari - Univates, mas não serão analisadas as respostas de acordo com o gabarito ou com possíveis respostas, no caso de contradições. Nas questões que serão citadas nesta seção, serão destacados os termos tradicionais da gramática normativa, e no caso de interpretação mais específica, se farão observações.

Nesta prova de vestibular, o questionário de Português inicia com o texto “Pelados no espelho”, de Paulo Gleich. Há termos sublinhados ao longo do texto, como palavras de uso mais incomum, e há também termos específicos, como por exemplo, advérbios, verbos no gerúndio, entre outros. Logo, a primeira questão referente ao texto pergunta o seguinte:

1. Em relação à **macroestrutura** do texto, são feitas as seguintes afirmações:

I. Trata-se de um **texto do gênero artigo de opinião, da tipologia dissertativo-argumentativa**, em que o autor analisa um tema e defende uma tese, apresentando argumentos para defender seu ponto de vista.

II. No texto, o autor comenta as reações das pessoas à nudez, defendendo aqueles que ridicularizam a nudez alheia ou deboçam dela são, na verdade, pessoas que têm dificuldade na relação com o próprio corpo.

III. Como o autor narra um fato acontecido - a divulgação das fotos íntimas do ator Stênio Garcia e de sua mulher, Marilene Saade -, trata-se de um **texto do gênero crônica, de tipologia narrativa**.

Está(ão) correta(s):

A) somente I.

B) somente II.

C) somente II e III.

D) somente I e II.

E) somente I e III.

Podemos observar a presença de termos tradicionais da gramática normativa logo no início do enunciado da questão, em que se fala sobre a macroestrutura do texto. A representação abstrata da estrutura global de significado de um texto nem sempre pode explicar ao leitor o que esse termo representa, por conta do uso moderado dele.

Em seguida, podemos tratar sobre os gêneros textuais citados. Temos aqui as opções de artigo de opinião e de crônica. Primeiro, o artigo de opinião tem o intuito de convencer o seu leitor através de bons argumentos consistidos em verdades e opiniões, o que, em primeira leitura, faz-se entender subconscientemente e é mais simples de compreender. Já a crônica, é uma narração que segue uma ordem temporal na maioria das vezes, e que geralmente é produzida para ser veiculado na imprensa. Isso quer dizer que para saber diferenciar os gêneros textuais requer leitura, o que já não é mais normativo, pois segundo Travaglia (1995) “a gramática

normativa, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial” (TRAVAGLIA, 1995, p. 30).

2. Assinale a alternativa que apresenta os **sinônimos mais adequados** para as palavras “**discernir**” (linha 24), “**confinado**” (linha 27), “**proscrito**” (linha 49), “**escrutinamos**” (linha 76) e “**prosaica**” (linha 81).

- A) distinguir, limitado, condenado, investigamos, comum.
- B) separar, enclausurado, degredado, investigamos, corriqueira.
- C) diferenciar, guardado, expulso, analisamos, vulgar.
- D) discriminar, guardado, banido, comentamos, ordinária.
- E) distinguir, circunscrito, suprimido, investigamos, notória.

Nota-se que a segunda questão pede ao vestibulando que escolha os sinônimos mais adequados para as palavras em negrito. Compreende-se que a questão demonstra ao vestibulando que não existem palavras que tenham exatamente o mesmo significado. Também nota-se que o vestibulando, para substituir as palavras, precisa ler o texto de Paulo Gleich novamente, fazendo as modificações mais adequadas.

Portanto, percebe-se que a gramática presente nessa questão é descritiva pois conforme Travaglia (1995), a gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência as unidades e categorias linguísticas existentes.

Na terceira questão, retoma-se a estrutura textual:

3. A respeito da **microestrutura textual**, são feitas as afirmações abaixo. Para responder à questão, considere estas afirmativas e preencha os parênteses com V (se a assertiva for verdadeira) ou F (caso seja falsa).

() O **vocábulo** “já” (linha 36) classificado como **advérbio de tempo segundo a gramática normativa**, no texto assume outra função: estabelecer uma oposição entre a forma como se encara a nudez em países da Europa e como ela é encarada no Brasil. No contexto, **o vocábulo poderia ser substituído por “por outro lado”**.

() A expressão “afinal de contas” (linha 17) serve como um reforço da afirmação anterior, pois o fato de chegarmos pelados ao mundo reforça a ideia do naturismo, um corpo nu é muito natural.

() O **articulador** “porém” (linha 19) justifica-se por introduzir uma ideia que se opõe à afirmação anterior. Nesse contexto, **poderia ser substituído por “embora”**, sem acarretar ajustes no enunciado.

() Se o **vocábulo** “até” (linha 8) fosse suprimido, a informação que o segue seria praticamente a mesma, mas perderia em **força argumentativa**.

() O **vocábulo** “até” (linha 8) está sendo empregado no texto com o mesmo sentido que o “até” (linha 27).

() O **articulador** “a ponto de” na frase “Mas por que fotos de nudez, sobretudo de famosos, têm esse poder atração irresistível, a ponto de não conseguirmos evitar olhar e reagir, mesmo que em segredo?” (linhas 11 a 14) tem **função coesiva**, e indica uma **relação de consequência** desse poder de atração irresistível.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é:

- A) V-V-F-F-F-V
- B) V-V-F-F-V-F
- C) F-V-V-F-V-F
- D) V-V-V-V-F-V
- E) V-V-F-V-F-V

Compreende-se que a terceira questão exige do vestibulando interpretação e compreensão de texto, por exemplo "() A expressão "afinal de contas" (linha 17) serve como um reforço da afirmação anterior, pois o fato de chegarmos pelados ao mundo reforça a ideia do naturismo, um corpo nu é muito natural". A partir dessa alternativa, nota-se que o vestibulando precisa compreender o uso da expressão "afinal de contas" para dizer se ela é verdadeira ou falso. Desta forma, entende-se que a gramática utilizada não é normativa.

Porém, na alternativa "() O **vocábulo** "já" (linha 36) classificado como **advérbio de tempo segundo a gramática normativa**". Fica claro que deve-se seguir as normas do português para responder corretamente a questão.

4. Analise as seguintes afirmações sobre a **estrutura interna do texto e suas marcas de coesão**.

I. O **vocábulo** "como" na linha 16 e na linha 75 tem a mesma função no texto: introduzir uma ideia de conformidade.

II. A **forma verbal** "vai se transformando" (linha 23) poderia ser substituída por "se transforma", mas implicaria uma alteração na duração do **processo indicado pelo verbo**.

III. O **emprego da forma verbal** "teriam sido" (linha 9-10) permite entender que o autor não tem certeza desse fato. No contexto, **a forma poderia ser substituída por** "foram", sem alterar o efeito de sentido da informação.

IV. As referências das **expressões anafóricas** "(n)os quais " (linha 73-74) e "(a)o qual" (linha 20) são, respectivamente, "os famosos" e "processo civilizatório".

V. As referências das **expressões anafóricas** "sua" (linha 2), "a" (linha 61) e "isso" (linha 78) são, respectivamente, "do ator Stênio Garcia", "cena erótica" e o fato de escrutinarmos "seus corpos e suas vidas com a mesma minúcia e severidade com que fazemos conosco".

Estão corretas:

- A) somente I, III e IV.
- B) somente II, IV e V.
- C) somente II e V.
- D) somente I, III e V.
- E) I, II, III, IV e V.

Compreende-se que na alternativa "II. A **forma verbal** "vai se transformando" (linha 23) poderia ser substituída por "se transforma", mas implicaria uma alteração na duração do **processo indicado pelo verbo**" que o vestibulando é induzido a refletir sobre as mudanças ocorridas no texto quando se troca o tempo verbal sem utilizar a nomenclatura, sendo assim, não é possível afirmar que é gramática normativa.

5. Considere as seguintes afirmações.

I. O deslocamento de “apenas” (linha 59) para depois de “cena erótica” (linha 60) não acarretaria mudança no significado da frase do texto.

II. O deslocamento de “simples” (linha 3) para antes de “imagens” (linha 3) implicaria mudança no significado da frase do texto.

III. Ao empregar a forma verbal “Poderia se pensar” (linha 15), o autor dá a entender que não concorda com a ideia de um corpo nu ser natural, o que é reforçado ao completar o período com “como defendem os adeptos do naturismo”.

IV. O fragmento “Por essa dimensão visual da sexualidade” (linhas 52-53) poderia ser reescrito da seguinte forma, sem implicar alteração de sentido e sem problema de adequação à língua escrita formal: Devido a essa dimensão visual da sexualidade.

Estão corretas:

A) somente II e IV.

B) somente II e III.

C) somente I e III.

D) somente II, III e IV.

E) I, II, III e IV.

Os termos dessa questão, como “advérbio de tempo”, “articulador”, substituição e emprego de vocábulos, são muito específicos da gramática tradicional da Língua Portuguesa, e não são geralmente estudados com tanto aprofundamento em sala de aula durante o ensino médio. Isto pode dificultar o desempenho do vestibulando ao realizar a prova.

Compreende-se que a presença de termos específicos de estudos da nossa língua nem sempre é tão comum de ser estudada para conseguir responder questões como as apresentadas anteriormente, afinal compreender a função de tais termos faz mais sentido para o estudante, o que também acontece ao longo das questões do vestibular analisado. Perini (1997) afirma que se o sujeito não souber tais regras gramaticais se sentirá, de certa forma, inapto para responder o questionário do vestibular e posteriormente enquanto está estudando na universidade, como percebe-se em cadeiras de produção textual. Desse modo, é importante que o estudante reconheça as funções gramaticais e sua funcionalidade para que compreenda a Língua Portuguesa em diferentes âmbitos, o que contraria aquilo explicado por Perini (1997).

As questões acima analisadas, por dependerem da interpretação textual do aluno, em sua maioria, tendem, também, a uma gramática internalizada. Apesar dos termos metalinguísticos presentes que possam dificultar a compreensão do texto em uma primeira leitura, a compreensão dos enunciados é possível através da interpretação do estudante, este utilizando dos conhecimentos já internalizados acerca da linguagem cobrada no exame.

5 Considerações finais

Neste artigo foi discutido previamente a análise gramatical de Mário Perini em seu livro “Gramática descritiva do português” (1997), com foco sobre a sua visão da gramática descritiva e outro sobre a gramática normativa e os problemas vistos pelo autor, esse capítulo o qual buscamos utilizar como referência na leitura das

questões do vestibular de ingresso da Universidade do Vale do Taquari - Univates 2017/A.

A Univates é uma instituição particular em que seus estudantes ingressam por meio do processo seletivo - os vestibulares - realizados duas vezes ao ano para os cursos presenciais. Podemos observar ao longo das questões de Língua Portuguesa, que há presença de termos e linguagem tendentes à gramática normativa. Porém, a prova não é totalmente normativa, uma vez que exige leitura do vestibulando e não apenas o conhecimento de gramática de forma isolada.

Acredita-se que os resultados desta análise demonstraram o que estudante deve saber ao sair do último ano do ensino médio, uma vez que o vestibular da Univates, a partir das questões da Língua Portuguesa, demonstram que o vestibulando deve entender os usos dos elementos gramaticais muito mais do que a nomenclatura por si só. Porém, esta pesquisa poderia ser expandida para outras áreas do saber, para haver uma compreensão do aluno como um todo, e não só no que se restringe a Língua Portuguesa.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 29. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

PABST, Luiza U., OTHERO, Gabriel de Ávila. **Pesquisando o Português Brasileiro**: resenha de *Gramática do Português Brasileiro*, de Mário Perini. Revista Entrelinhas, vol. 7, n. 1, 2013.

PERINI, Mario. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, Mario. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, Mario. **Sofrendo a gramática**; ensaios sobre a linguagem. 3ªed, São Paulo: Ática, 1997.

Prova vestibular 2017/A Universidade do Vale do Taquari Univates. Disponível em: https://www.univates.br/vestibular/media/provas/Prova_Vestibular_2017_A_Espanhol.pdf. Acesso em: 05 jul. 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO E FORTALECIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neusa Maria Leidens

Resumo: Este trabalho aborda a importância da leitura para a ampliação do repertório e, conseqüentemente, o enriquecimento da argumentação na produção de textos, especialmente em redações argumentativas, como a cobrada no Exame Nacional de Ensino Médio. A prática da leitura e escrita começa a fazer parte da vida humana desde o momento que começam a compreender o mundo a sua volta. Falar sobre o valor da leitura e da escrita, bem como o papel do professor são questões importantes e são exploradas a partir de uma pesquisa bibliográfica. O objetivo principal é demonstrar que as competências de escritas estão diretamente veiculadas com a leitura e implicam na forma como a criticidade do estudante é desenvolvida. Formar estudantes críticos e reflexivos é papel da escola e o docente precisa ampliar as possibilidades de leitura, sendo esse um exemplo aos seus estudantes. A partir de leituras realizadas, buscou-se evidenciar que, desde cedo, o hábito de leitura faz toda a diferença para o desenvolvimento integral do estudante porque abre as portas para um novo mundo cheio de conhecimento e possibilidades e possibilita que o discente adquira as habilidades necessárias para trilhar seus próprios caminhos para o exercício pleno da cidadania.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Criticidade; Argumentação; Professor.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são fundamentais para a formação de argumentos que são essenciais na produção textual. O ato de ler é determinante para a formação crítica, ou seja, a leitura impulsiona a ampliação do léxico, o desenvolvimento da criticidade, a formação da argumentação e o acesso a informações. O ato de escrever, que tem como base a leitura, deve perpassar todas as etapas escolares para que o estudante esteja preparado para produzir textos e defender suas ideias de forma coesa e coerente.

Convém destacar que os educadores são as peças fundamentais nesse processo de leitura e produção de textos. Formar leitores capazes de compreender o mundo e ampliar sua visão crítica do mundo não é tarefa fácil. A leitura eficaz precisa proporcionar ao estudante a capacidade de aprender outras linguagens além da escrita, mas principalmente ampliar seu repertório argumentativo para a produção textual e isso começa antes mesmo da alfabetização e se estende por toda a vida escolar. A leitura precisa fazer parte da rotina do estudante e ser capaz de aguçar o interesse dos estudantes e, dessa forma, ampliar sua atenção na produção textual.

Cada vez mais os estudantes abandonam a leitura formativa, especialmente, de clássicos da literatura por não os compreender ou por não identificar neles conteúdos pertinentes ao enriquecimento intelectual. É muito importante salientar que a leitura apresenta subsídios para formação de repertório legitimado que é primordial para a produção escrita. No entanto, a forma como essas são adicionadas

na argumentação é que evidenciarão se o estudante, de fato, realizou uma leitura eficiente. Dessa forma, evidencia-se a importância do educador em mediar as leituras porque esse está preparado para as análises podendo assim auxiliar o estudante na compreensão factual da obra para posterior utilização em produções textuais.

O presente artigo objetiva destacar a importância da leitura para a produção textual, uma vez que a grande maioria dos estudantes do Ensino Médio não desenvolvem a competência leitora efetivamente. Conseqüentemente, acabam apresentando dificuldades na produção de textos, especialmente produções textuais como a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Adiciona-se também o intuito de evidenciar como os clássicos literários e produções atuais, escritas ou não, podem associar-se para fortalecer a argumentação textual e atingir a competência leitora para a formação de um cidadão mais consciente do seu papel na sociedade.

O ser humano tem como base a comunicação, sendo assim é essencial que a leitura de mundo o auxilie nessas relações. Assim comprova-se que a capacidade de produção textual, tão necessária na era moderna e contemporânea, está diretamente interligada com o exercício de leitura. Devido a isso, a produção de texto não pode mais ser encarada apenas como uma atividade isolada, mas que permeia a leitura de mundo e que modifica a capacidade de comunicação do estudante, uma vez que as atividades de leitura e escrita não são exercitadas separadamente.

A metodologia presente no trabalho é a revisão bibliográfica que buscou ampliar os conhecimentos sobre a temática e evidenciar sua importância, especialmente a leitura literária, a relevância do trabalho do professor para a efetivação da compreensão leitora que é essencial para a construção de um estudante mais consciente e crítico.

O presente trabalho busca evidenciar que a leitura é a melhor fonte de enriquecimento de repertório argumentativo e que a partir dessa atividade o ser humano amplia a sua competência leitora, ampliando a criticidade a fim de que seja capaz de argumentar no dia a dia, mas principalmente na escrita nas situações que mais precisa, ou seja, nas produções textuais que fará ao longo da sua vida acadêmica. Este estudo buscará evidenciar, em especial, a importância da leitura crítica para o estudante que precisa produzir uma dissertação argumentativa no Enem, tendo como base as competências dessa avaliação e o papel essencial do professor no processo.

1 DESENVOLVIMENTO

A leitura é parte essencial da formação humana e inicia antes da alfabetização, ou seja, as vivências influenciarão na aquisição da linguagem e na forma como o indivíduo se insere no mundo das palavras. Segundo Silva (2009), o contato com

a leitura precisa iniciar antes da alfabetização, ou seja, pela audição de histórias e poemas criando assim um hábito desse muito cedo.

No ambiente escolar o contato com a leitura precisa ser incentivado constantemente, ou seja, o estudante precisa ser provocado pela leitura a fim de instigar a busca por respostas que devem ser conquistadas através de reflexões e constantes debates. Ler não pode ser uma obrigação, um castigo. Isso precisa ser urgentemente revisto pelos educadores, uma vez que esses exercem papel fundamental no processo sempre apoiado pela família.

Ler o mundo precede a leitura da palavra, uma vez que entramos em contato com o mundo muito antes de iniciar a alfabetização e isso se evidencia na Educação Infantil. Nesta etapa, a aprendizagem e o desenvolvimento são assegurados por seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que buscam formar a criança de forma integral sem se preocupar com a alfabetização. É possível associar essa ideia aos estudos de Paulo Freire (1991) que já dizia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que a leitura desta resulta na continuação da formação crítica do leitor.

1.1 O que é leitura?

A palavra *ler* vem do latim *legere*, que significa colher, recolher, reunir. É a palavra que colhe o sentido do vivido, recolhe experiências, reúne em um mesmo tempo e espaço o eu, os outros e o mundo, produzindo comunicação e gerando outras palavras a partir de seus sentidos.

Nesse contexto, a leitura evidencia-se como primordial e é inerente ao ser humano em suas interações, portanto a leitura não é um ato solitário, mas uma interação social como defende Orlandi (2005). O indivíduo vê o mundo com as palavras e sem o conhecimento não pode compreendê-lo, portanto precisa da troca de experiências com os demais indivíduos ou com outras leituras a fim de não apenas decodificar signos linguísticos.

Aprofundando este raciocínio, Kleiman (1997) defende que ler exige muito do leitor e envolve vários aspectos, tais como a interação, conhecimento textual e linguístico prévio do leitor e conhecimento de mundo. Evidencia-se no mesmo instante um momento individual (leitura) de interação com o mundo.

Assim, ao iniciar sua caminhada escolar, a criança necessita que a educação escolar ofereça oportunidades para realizar diferentes leituras que lhe proporcionem o contato com leituras enriquecedoras e reflexivas para que o mesmo possa ampliar sua argumentação ao longo dos anos. Essas situações podem ser em duas formas: motivação para a leitura e disponibilidade de livros associada a não cobrança como uma forma de castigo, que é um dos motivos que desestimulam a leitura de muitos estudantes no Brasil e que precisa ser revisto pelo sistema de ensino para que os estudantes fortaleçam o repertório de leitura e, assim, enriqueçam a argumentação tão necessária na produção de textos, como a redação do ENEM.

É preciso que ensinemos nossos estudantes a ler num sentido mais amplo, enriquecendo seu repertório sociocultural para que consigam desenvolver a produção escrita com criticidade conforme já defendia Paulo Freire (1991), ou seja, é fundamental que a escola rompa com os métodos ultrapassados que não despertam a criticidade dos estudantes, uma vez que esses os deixam as bolhas que limitam a curiosidade. Não existem receitas prontas para esse estímulo, no entanto, é função da sociedade, junto à escola, garantir que esse direito seja efetivado.

Segundo Silva (2009), existem três tipos de leitura, ou seja, a leitura mecânica, a leitura do mundo e a leitura crítica. A leitura mecânica é a mais elementar porque o indivíduo só decodifica os códigos e sinais. A leitura de mundo, denominada assim por Paulo Freire, é um processo contínuo que perpassa a vida do indivíduo e é carregada de subjetividade uma vez que o leitor ao ler decodifica o código a partir da sua experiência de mundo e, por isso, ela varia muito de um indivíduo para outro. Portanto, a leitura de dois leitores nunca será igual, mas as trocas de experiências de leituras contribuirão para o fortalecimento do repertório do estudante. O professor desempenha um papel primordial neste processo quando são oferecidas oportunidades de conversas sobre leituras em sala de aula.

Ao atuar como guia neste processo, o professor estará levando seus estudantes a praticar a leitura crítica que revelará uma postura mais crítica em relação às situações apresentadas. Um exemplo clássico desse tipo de leitura ocorre ao se desenvolverem atividades com contos de Machado de Assis, ou seja, se o estudante só fizer a leitura ele possivelmente não perceberá diversos elementos da forma de escrita desse excelente escritor brasileiro. No entanto, se antes de iniciar a leitura o professor apresentar o contexto histórico e as características machadianas, o estudante passará a perceber que a leitura dessas obras não pode ser superficial, mas que elas apresentam elementos irônicos e que evidenciam traços psicológicos das personagens que precisam ser conhecidas para compreender o que está sendo exposto. Dessa forma, os professores estarão corroborando com o fortalecimento do repertório do estudante.

Ser um leitor crítico não é um dom, é fruto de muita leitura e troca de experiências, é um trabalho árdua que inicia desde a infância, mas destaca-se que a escola é o espaço onde a leitura crítica precisa ser fomentada. É a partir dessa competência que o estudante fortalecerá o mundo da escrita. Logo, evidencia-se que a leitura e a escrita não estão dissociadas, elas se complementam.

1.2 O que é escrita?

A escrita não deve ser analisada sozinha, a competência da escrita está diretamente associada a leitura do estudante. Não se aprende a escrever sem leitura, assim como a leitura depende da oralidade. A escrita é a forma de registro que inicialmente tem como base a fala, no entanto, com o passar dos anos na escola, o estudante escreve seguindo regras gramaticais, mas suas ideias são oriundas das experiências vividas e das leituras realizadas.

Ressalta-se que, segundo Lajolo (2003), a escrita desenvolve-se a partir da capacidade de falar e compreender o que os outros falam. No entanto, a fala é desenvolvida de forma natural, fazendo parte da estrutura do ser humano dito normal, que não apresenta impedimento para sua concretização. A escrita, todavia, é um processo complexo que o ser humano precisa desenvolver e que exige um amadurecimento e preparação cognitiva, emocional e social.

Dessa forma, é necessário que a escrita seja ensinada. É sabido que o aprendizado da leitura e da escrita não termina no período da alfabetização estende-se por toda a vida escolar, aliás, por toda a vida, pois a cada momento, estamos aprendendo algo novo, palavras novas, significados novos. Destaca-se que a função do professor é primordial para que o estudante amplie o domínio da escrita ao longo da vida escolar.

Inicialmente a escrita de palavras é supervisionada pelo docente e, com o passar dos anos, a produção textual vai se aprimorando e o estudante precisa dominar, além da escrita, representação de vocábulos, a argumentação sobre os mais diferentes temas aos quais ele será desafiado. Nesse processo é fundamental que o estudante leia os mais diferentes repertórios a fim de corroborar a sua criticidade.

Segundo Foucambert (1997), a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo que possibilita um pensamento sobre o pensamento, ou seja, a escrita é completamente diferente da transcrição do oral porque permite aplicar o pensamento à ação. É muito mais só uma simples escrita. O estudante, ao produzir uma redação dissertativa-argumentativa, evidencia sua forma de ver o mundo, suas reflexões e essas precisam ser fundamentadas com repertórios coerentes.

A produção textual segue um roteiro próprio e é preciso, aos poucos, ir ampliando esse roteiro dos alunos para que obtenham sucesso na produção. Nas produções dissertativas-argumentativas, exigidas pelo Enem, é imprescindível que o estudante conheça a estrutura solicitada, seja crítico e que defenda sua argumentação com um repertório legitimado, pertinente e produtivo.

1.3 As competências da redação no Enem

A produção textual no Enem é avaliada com base em cinco competências que abrangem as diferentes funções de um texto. O estudante prepara-se por anos para evidenciar de forma argumentativa toda a bagagem de conhecimento adquirida na caminhada escolar. É essencialmente na redação que o estudante precisa lançar mão das leituras realizadas e que o tornaram o ser pensante que ele é.

A primeira competência avalia o domínio da norma culta, uma vez que a gramática é estudada e aprofundada por meio de atividades, mas principalmente com leituras atentas a forma de escrita dos materiais lidos, especialmente obras literárias que buscam na coesão uma das formas de instigar a leitura.

A segunda competência avalia a tipologia e o repertório apresentado que tem como base a leitura de materiais diversos e debates que precisam ser realizados em sala de aula mediados pelo professor. O repertório precisa ser legitimado, ou seja, sua fonte deve ser referendada pelas áreas do conhecimento e pela sociedade. Da mesma forma, sua pertinência deve ser evidenciada pela relação com o tema e notabilizar-se relevante para a discussão. Do mesmo modo, um repertório produtivo fortalece a tese porque apresenta relação direta com o ponto de vista expresso pelo estudante.

A terceira competência avalia a organização e desenvolvimento do ponto de vista do estudante. Destaca-se que um projeto de texto associado com os repertórios é construído a partir da leitura crítica. Mais uma vez comprova-se que o papel da leitura precisa ser reforçado no dia a dia da escola, mas não basta ter em mãos as informações, essas precisam estar fundamentadas na criticidade do estudante que relaciona o repertório da sua experiência de mundo com os temas atuais, argumentando com propriedade.

A quarta competência avalia a coesão textual, destacando que para ser definido como um texto, ele precisa necessariamente ser coeso. Há muitas formas de construir a coesão textual, mas, para fins de avaliação da redação do Enem convencionou-se que essa competência classifica o uso dos mecanismos linguísticos responsáveis pela coesão, isto é, conjunções e nexos. É importante empregar um léxico rico e que fomente a argumentação. Essa desenvoltura também é resultado das leituras realizadas ao longo da vida acadêmica e dos repertórios lidos pelo estudante.

Na quinta competência avalia-se a capacidade do estudante de apresentar uma proposta de intervenção para a temática abordada, sempre relacionada com as teses e repertórios explorados na argumentação da redação.

Para obter um bom resultado na redação do Enem, o discente precisa lançar mão de um repertório sociocultural e lexical rico e coerente, associado com a temática e fortalecendo sua argumentação por meio do uso de conectivos adequados evidenciando a coesão textual. Para que isso aconteça, a leitura é fator determinante.

1.4 A importância da Literatura para a formação argumentativa

Segundo Silva (2009, p. 131), “ler traz benefícios inegáveis”, ou seja, a leitura auxilia na formação da criticidade e no enriquecimento da bagagem cultural. Dessa forma, a leitura precisa fazer parte do cotidiano de todos, mas é essencial na vida do estudante. A leitura informacional é rotineira, no entanto, a leitura para ampliação de repertório e desenvolvimento da criticidade é fruto de leituras literárias que, de fato, garante a competência leitora que está elencada na Base Nacional Comum Curricular, que é o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico

e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Para que a competência leitora seja efetivada é primordial que o estudante leia bons autores, nacionais e internacionais, de diferentes movimentos literários, sendo orientados pelo seu professor acerca do contexto em que a obra foi escrita, ampliando a intertextualidade e o estilo do escritor. É vital que sejam estabelecidas essas relações entre autores, estilos de época e situações cotidianas e o professor é o principal mediador do processo de desenvolvimento da criticidade.

A literatura é a arte da palavra, mas também instrumento de interação social e de comunicação, meio de transmissão da cultura, dos conhecimentos e ensinamentos de determinada comunidade. Por meio das obras literárias, o escritor expõe seu ponto de vista diante da realidade, levando o leitor a refletir sobre si e sobre o outro. Com isso, a literatura e a arte de modo geral contribuem ainda para questionar o senso comum, estimulando atitudes críticas fundamentais para o processo de transformação social.

O pensamento crítico confere aos estudantes a capacidade de relacionar diversas áreas do conhecimento para compreensão de seus problemas e desafios, bem como para a busca de soluções. Além de ser prazerosa, a leitura propicia o enriquecimento intelectual e cultural do leitor e o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais e argumentativas. O contato com textos ficcionais e a identificação com personagens em situações de impasse e superação, estimulando nas crianças e jovens a empatia, que por seu turno os auxilia a lidar melhor com os desafios e a respeitar a diversidade.

Como escreveu o crítico literário Jacinto do Prado Coelho (1977, p.54), “não há disciplina mais formativa que a do ensino da literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isso faz apelo à obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza”, ou seja, a Literatura nos promove uma experiência enriquecedora com as mais diversas situações, contextos históricos e culturais presentes nas obras literárias. Dessa forma, desenvolve diversas competências e habilidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, a qual o texto literário oferece.

Portanto, a partir da leitura de obras literárias que o estudante amplia seu repertório e criticidade, uma vez que não há leitura que seja feita de forma idêntica e os debates em aula são os elementos que auxiliam nesse processo. Nesse contexto, o ensaísta francês Roland Barthes (1996) afirmava que a literatura precisa ser salva e, portanto, deve fazer parte da formação geral básica do estudante. Toda obra literária estabelece uma relação direta com a vida, assim os clássicos literários que são atemporais permeiam as reflexões continuamente na rotina escolar. Ítalo Calvino (1993), outro grande escritor, afirmava que na leitura, tanto um clássico quando uma obra moderna, não é possível ignorar a leitura realizada anteriormente, pois essa só se expanda com o acréscimo de outra.

1.5 O guia primordial no processo: o professor

O guia primordial nesse processo de formação da criticidade e enriquecimento do repertório é o professor, logo, cabe a ele oferecer uma diversidade de leitura para que o aluno desenvolva suas competências e habilidades e o seu letramento social. Dessa forma, o estudante será incentivado e compreenderá a importância da leitura para o desenvolvimento da criticidade. Quanto mais os alunos forem desafiados a lerem sobre diferentes temáticas e auxiliados pelo professor no processo, com certeza, os resultados serão mais satisfatórios.

O educador precisa buscar práticas de ensino e ferramentas que impulsionem a formação crítica do estudante porque o papel do professor é formar novos leitores, ou seja, o docente precisa despertar seus alunos para o mundo da leitura a fim de que sejam capazes de enfrentar os obstáculos em diferentes contextos sociais e culturais dos alunos, mas especialmente na escrita de textos como a redação do Enem, que é avaliado a partir de competências bem específicas.

Para Filipouki (2006), é importante que o professor faça intervenções críticas a respeito dos usos da leitura e da escrita, apresentando diferentes possibilidades de interpretação, estabelecendo intertextualidades que auxiliem na formação da argumentação dos discentes. O professor deve estar aberto para ouvir as dúvidas e os anseios dos educandos, sempre os motivando a buscarem respostas para as suas perguntas, destaca-se que a sala de aula precisa ser um espaço para o debate e troca de experiências.

Russo (2001) expõe a relevância dos momentos de interação na prática do cotidiano, ou seja, a troca de experiências é um ponto favorável e essencial ao desenvolvimento do estudante porque esse aprende muito com rodas de conversas. Neste contexto, a orientação do professor é de extrema importância no processo de construção da argumentação e posterior escrita das redações. Dessa forma, evidencia-se mais uma vez o quão indispensável é esse profissional para a construção de uma sociedade que saiba exercer a cidadania plena.

CONCLUSÃO

O presente trabalho abordou a importância da leitura para o desenvolvimento de habilidades e competências da escrita, enfatizando a escrita argumentativa que é fundamental para o desenvolvimento da cidadania plena do estudante. Destacou-se a partir do referencial teórico que é indispensável a formação de estudantes cada vez mais críticos e autônomos ao longo da caminhada escolar.

A leitura inicia desde muito cedo, a leitura de mundo amplia as possibilidades e nunca encerra, pelo contrário precisa ser instigada ao longo de toda a caminhada escolar. Evidencia-se que o educador é o guia primordial nesse processo, uma vez que o estudante precisa, muitas vezes, da mediação para a compreensão da leitura, especialmente as leituras literárias.

A escrita está diretamente associada com a leitura, ou seja, ler é primordial para o aperfeiçoamento das competências argumentativas para a produção de redações, destaca-se aqui a do Enem. A criticidade é fundamental nas relações diárias e, dessa forma, a argumentação oriunda da leitura garante que seja possível estabelecer um ponto de vista e defendê-lo em produções escritas.

Este estudo encerra ressaltando que o trabalho do professor é primordial porque deve proporcionar aos discentes um convívio estimulante com a leitura, possibilitando que essa ferramenta cumpra o seu papel, que é o de ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo através de textos e obras literários e garantir a competência da escrita nas produções textuais as quais o estudante for desafiado.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever**. Trad. Daise Batista. Supervisão e revisão técnica Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. N. Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COELHO, Jacinto do Prado. **A letra e o leitor**. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1977

FILIPOUSKI, A. M. R. Professor: leitor e formador de leitores. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5.ed. São Paulo: Pontes, 1997.

LAJOLO, Marisa (org) **Ofício de Professor – aprender mais para ensinar melhor – fascículo 3 – Leitura e Escrita**. São Paulo, Fundação Vitor Civita: Editora Abril, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. et al. **LEITURA perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RUSSO, M. de F.; VIAN, M. I. A. **Alfabetização: um processo em construção**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO NA ÁREA DAS LINGUAGENS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Daiane Caroline dos Reis¹
Garine Andréa Keller²

Resumo: Neste artigo, busca-se explicar o conceito de interdisciplinaridade, sua importância e a possibilidade de uma prática pedagógica interdisciplinar na área das linguagens. Apresentam-se os preceitos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), acerca desse conceito teórico, além dos relatos de quem vivenciou a interdisciplinaridade na graduação, especificamente, na sua prática de estágio. Por meio da análise de relatórios de estágio e de entrevistas semiestruturadas, foi possível constatar a possibilidade do trabalho interdisciplinar dentro das escolas regulares de ensino, pois há suporte da BNCC para isso e torna as aulas mais significativas para os alunos.

Palavras-chave: Linguagens; Interdisciplinaridade; Ensino.

1 INTERLIGANDO OS CONCEITOS

A interdisciplinaridade é uma ferramenta fascinante de ensino que, segundo Fazenda (1992, p. 25), caracteriza-se “pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de intenção real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Por meio do que propõe a autora, esse conceito diz respeito não apenas a uma disciplina, mas, sim, a uma efetiva troca de saberes entre várias outras, que, em conjunto, trabalham por meio de uma temática específica, a fim de abordá-la sob diferentes óticas.

Entretanto, foram muitos processos até chegar a essa definição. Uma das primeiras definições surgiu em 1970, em um movimento chamado de Totalidade. Um dos grandes nomes a favor deste movimento foi, de acordo com Fazenda (1994), Georges Gusdorf, que apresentou à Unesco, no ano de 1961, um projeto de pesquisa que visava um projeto interdisciplinar para as ciências, ou seja, seu objetivo era que um grupo de cientistas, de grande renome, se reunissem e realizassem um projeto de pesquisa. Ainda de acordo com a autora, o objetivo de Gusdorf era o de orientar as ciências humanas para a convergência, como se trabalhassem pela unidade humana.

Diversos autores como Fazenda (1994), Jantsch e Bianchetti (1995) e Georges Gusdorf, acreditam que não se deve fragmentar o conhecimento, pois o mundo é caótico e vivenciamos vários saberes ao mesmo tempo. Para Jantsch e Bianchetti

1 UNIVATES, acadêmica no curso de Letras, daiane.reis@universo.univates.br

2 UNIVATES, orientadora, Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, gkeller@univates.br

(1995, p.16), “a interdisciplinaridade só é fecundada no trabalho de equipe, onde se forma uma espécie de sujeito coletivo”. Isso quer dizer que, ao trabalhar de forma interdisciplinar, os alunos se tornam sujeitos coletivos, pois desenvolvem diversas habilidades. Além disso, a interdisciplinaridade configura um sujeito coletivo que consegue trabalhar com diferentes conhecimentos e óticas, e que não precisa atuar apenas no ensino, mas também em outros campos, como o da pesquisa e da extensão.

Nessa perspectiva, para Pátaro e Bovo (2012, p. 46) a interdisciplinaridade surge como “uma alternativa para se pensar a organização do conhecimento, na tentativa de romper com as fronteiras disciplinares que muitas vezes podem limitar a produção dos saberes por não conseguir visualizar suas interligações mútuas”. Segundo os autores, esse conceito teórico é uma forma de rompimento da concepção de fronteiras, ou seja, produz-se saberes a partir de um todo. Não se trata de abandonar a concepção de disciplinas, mas que, dentro de uma disciplina, pode-se trabalhar com diferentes recursos.

Assim, busca-se compreender, neste trabalho, essa forma de ensinar, sua importância e a possibilidade de uma prática pedagógica interdisciplinar na área das linguagens. Para tanto, serão apresentados os conceitos teóricos constantes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e os relatos de quem vivenciou a interdisciplinaridade na graduação, especificamente, em sua prática de estágio.

2 INTERDISCIPLINARIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ao longo dos anos, sempre houve a preocupação que crianças de diferentes regiões e realidades tivessem o mesmo aprendizado, ou, ao menos, um certo “padrão” de ensino. Esse “padrão” só foi possível após a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que estreitou as barreiras e distanciamentos entre diferentes realidades e até regiões do país. A BNCC é a diretriz que normatiza o ensino, ou seja, a forma de trabalho e de atuação das escolas e professores. Esse documento vem sendo pensado desde o ano de 1988. Muitas foram as mudanças e transformações pelas quais passou até chegar à versão utilizada atualmente por todas as escolas das redes pública e privada de ensino do país. As escolas trabalham de acordo com a última versão, que foi promulgada em 2017. Por ser um documento orientador, é a partir dele que educadores pensam suas disciplinas e planejam as aulas.

O documento está organizado nas três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que cada etapa se subdivide em áreas específicas. Aqui, nos deteremos nas disciplinas de Português, Inglês e Literatura, além de apresentar o que o documento propõe com relação ao ensino interdisciplinar.

A etapa do Ensino Fundamental está dividida em áreas do conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares e competências específicas do componente. Essas divisões estão separadas em Anos Iniciais e Anos Finais, os quais estão divididos em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades. Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), um dos objetivos propostos é “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (p.18).

Dessa forma, um dos objetivos apontados no documento é organizar os componentes curriculares de modo que possam trabalhar de forma mais dinâmica e interdisciplinar. A disciplina de Português está dividida em campos de atuação: Jornalístico-Midiático, Atuação na Vida Pública, Campo das Práticas de Estudo e de Pesquisa e Campo Artístico-Literário. Dentro desses campos, há os eixos de trabalho, que são: Leitura/Escuta, Oralidade, Produção textual e Análise Linguística/Semiótica. Por meio desses eixos estão dispostos os objetos de conhecimento e as habilidades que cada um deles pode desenvolver. Nesta forma de organização, o trabalho fica estruturado para que os conhecimentos estejam interligados. Dentro desses campos circulam os mais variados gêneros textuais, os quais podem abordar diversas temáticas, de forma interdisciplinar.

A forma como se entende e se aborda o ensino da língua interfere diretamente na maneira de ensinar os alunos. Tratando-se de uma língua, que não só a materna, há várias formas de concebê-la. Na disciplina de Língua Inglesa, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o foco deve ser a função social e política do Inglês, devendo-se tratá-la como língua franca. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, com os objetos de conhecimento e as habilidades que podem ser desenvolvidas de acordo com cada um. Mediante essa organização, o professor tem autonomia de trabalhar com diferentes propostas e, dentro de uma mesma atividade, abordar e desenvolver dois ou mais eixos.

Nesse sentido, certos aspectos, como a adoção de língua franca, a utilização de multiletramentos, questões como conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, que são apresentados na BNCC (BRASIL, 2017), são muito relevantes. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), devemos ensinar a língua partindo do cotidiano dos alunos e a partir de textos autênticos.

A disciplina de literatura no Ensino Fundamental está atrelada à disciplina de Língua Portuguesa, na BNCC (BRASIL, 2017). Não há objetivos definidos especificamente para o componente curricular literatura no que compete ao Ensino Fundamental. Ela apenas é abordada sobre o viés do campo artístico-literário, que propõe a formação do leitor literário, focando na fruição leitora e na condição estética desse tipo de texto.

Nas disciplinas citadas, é possível perceber que a forma de organização da BNCC (BRASIL, 2017) possibilita que o trabalho interdisciplinar ocorra, entretanto:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Desta forma, apesar de ser um dos objetivos apontados no decorrer do texto e de sua forma de organização embasar este trabalho interdisciplinar, cabe a cada professor e instituição de ensino promover propostas interdisciplinares.

3 O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Mesmo que os professores estejam dispostos a trabalhar de forma interdisciplinar, é impossível não questionar qual metodologia abordar frente ao ensino das linguagens. Isso é, qual a melhor maneira de trabalhar com textos em sala de aula, como correlacionar a língua e a literatura, qual a melhor maneira de trabalhar com as questões gramaticais, dentre outros inúmeros questionamentos que surgem quando se está diante de uma sala de aula.

3.1 Pedagogia de Projetos

Uma das formas de promover essa interdisciplinaridade é a pedagogia de projetos. De acordo com Hernández e Ventura (1998), quando se pretende trabalhar por meio de projetos, partimos da definição de um eixo, ou seja, de um problema geral. Para tratar desse problema, uma matéria por si só não dá conta, então busca-se articular outros componentes. Para os autores, é necessário encontrar um fio condutor, algo que ligue essa temática a diversas disciplinas.

Nessa perspectiva, Hernández e Ventura (1998) ainda apontam que, após a escolha do tema e deste fio condutor, estes são, em geral, os passos pelos quais o docente passará durante o desenvolvimento do trabalho: busca por materiais, ou seja, fontes e conteúdos relevantes ao projeto; estudo e preparação do tema; envolver os componentes do grupo; destacar o sentido do projeto, ou seja, salientar a importância do projeto, bem como a sua relevância para a vida dos discentes; atitude de avaliação, manter uma certa organização, de modo a perceber se os alunos estão conseguindo atingir os objetivos propostos. O último ponto a ser abordado no projeto é recapitular o processo seguido, que diz respeito a rever o que se realizou durante o projeto.

Atualmente, esse tipo de trabalho se faz mais do que necessário, pois, segundo Barbosa (2004), a vida em sociedade, com seus interesses e necessidades, exige que as práticas educativas sejam modificadas. E a interdisciplinaridade é um caminho para suprir essa necessidade, principalmente no âmbito escolar.

Porém, de acordo com Araújo (2014), o trabalho interdisciplinar não é apenas um tema comum que será trabalhado de forma isolada pelas disciplinas. Os projetos, segundo o autor, devem ser orientados para que a educação se dê de forma integral, desenvolvendo autonomia dos alunos, bem como propondo uma ruptura com o distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e os conhecimentos que os estudantes adquirem no seu cotidiano.

A forma de organização da BNCC (BRASIL, 2017) torna possível esse trabalho, inclusive apresentando alguns temas transversais que podem ser usados como fios condutores. Além disso, Abrantes (1995) afirma que uma das características de um projeto é a produção de um produto final, podendo este ser de diferentes formas, desde que procure responder o objetivo inicial e refletir o trabalho realizado.

3.2 Ensino das linguagens de forma interdisciplinar

De acordo com Geraldi (1984), literatura portuguesa, literatura brasileira e língua portuguesa eram, em grande parte das escolas, uma única disciplina, cujo nome era 'português'. Atualmente, há, de forma institucionalizada, uma separação em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura; sendo que a disciplina de literatura só faz parte dos currículos do Ensino Médio. No entanto, segundo o autor, estudar literatura significa também estudar a língua, ou seja, não há indissociabilidade entre as duas disciplinas.

Além disso, Geraldi (1984) ainda aponta que os conteúdos, bibliografias, metodologia, a serem abordadas em sala de aula irão depender do caminho que o docente optar por seguir; sendo assim, o trabalho em sala de aula vai ser diferente e acompanhar a forma de trabalho que o professor escolher. Nesse sentido, Geraldi (1984) cita três concepções para a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Para o autor, essa terceira (a linguagem como interação) está ligada à linguística da enunciação, que possibilita uma postura diferenciada da educação, pois situa a língua como um lugar de constituição de relações sociais (GERALDI, 1984).

Desta forma, os falantes da língua, por meio das relações sociais, se constituirão sujeitos. Segundo Gois (2012, apud Simões et al, 2012), "o professor é visto como um mediador cultural, que faz a mediação entre a linguagem do aluno e a linguagem estabelecida pela escola, facilitando o processo de apropriação do saber linguístico de prestígio" (p.334), nessa perspectiva o professor é um mediador entre a linguagem do aluno e aquela que a escola exige, bem como, ainda conforme a autora, este espaço deve respeitar a linguagem dos sujeitos e utilizar práticas discursivas interacionais. Ainda sobre esta concepção, Gois (2012, apud Simões et al), reafirma a necessidade de uma metodologia que "observe as estratégias que o falante faz do conhecimento lexical, gramatical, pragmático e sociolinguístico" (p.336), que se dê importância aos conhecimentos partilhados entre os participantes deste processo.

Independentemente de qual metodologia ou concepção de linguagem o professor adotar para as suas aulas, elas terão de estar correlacionadas com os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento orientador que rege as diretrizes de ensino desde 2017.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir desses pressupostos teóricos, busca-se conhecer como pode acontecer um trabalho interdisciplinar na área das linguagens. Para isso, foram analisados três relatórios de estágio supervisionado, cujas práticas ocorreram no primeiro semestre de 2021. Esses estágios com proposta interdisciplinar aconteceram em decorrência de uma mudança curricular nos cursos de Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Na ementa deste componente curricular, segundo a página Univates, na seção “Estágios Obrigatórios”, encontra-se: “planejamento, execução de projeto interdisciplinar para o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa no Ensino Fundamental”. Esta foi a primeira vez que, no curso de Letras da Univates, foram desenvolvidos estágios interdisciplinares, ou seja, dentro do mesmo projeto de estágio foram contempladas atividades de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura.

Entre as habilidades previstas na ementa desse componente curricular, estão: (a) planejar propostas de ensino a partir das concepções teóricas abordadas; (b) elaborar atividades de leitura e de interpretação de textos de forma crítica, inovadora e interdisciplinar, visando o letramento literário e flexibilizar as práticas de ensino, ajustando-as às circunstâncias da turma e do momento da aula; (c) observação de aula na turma em que ocorrerá a prática; (d) elaboração do projeto interdisciplinar a ser ministrado; (e) execução das aulas planejadas; (f) escrita do relatório final das atividades realizadas que compuseram os conteúdos do estágio, isso é, o que deveriam realizar para alcançar a aprovação neste componente curricular.

A carga horária total do estágio é de 160 horas, das quais 20 horas devem ser de regência e 12 horas de observação. Essas 12 horas são assim distribuídas: 4 horas Língua Portuguesa; 4 horas Língua Inglesa; 2 horas outra disciplina; 2 horas ambientação. No restante da carga horária, são contempladas as orientações e aulas teóricas, nas quais são realizados estudos de textos e demais bibliografias.

Um dos métodos de avaliação dessa oferta do componente curricular foi a escrita de um relatório, no qual foi necessário descrever as atividades que foram realizadas, a forma como foram aplicadas e reflexões sobre a prática. Foi por meio da análise desses relatórios que buscou-se observar a possibilidade de uma prática pedagógica interdisciplinar na área das linguagens.

A seleção dos relatórios a serem analisados aconteceu da seguinte forma: enviou-se um e-mail para o grupo de estudantes que realizou o estágio do Ensino Fundamental no semestre de 2021A, explicando a proposta de pesquisa e

solicitando que os que quisessem contribuir com o trabalho enviassem seu relatório de estágio. Recebeu-se o retorno de três colegas. Além da análise, realizou-se uma entrevista semiestruturada com cada um desses colegas que disponibilizaram os relatórios. Essas entrevistas aconteceram via *Google Meet*, entre os dias 26 e 27 de maio e 06 de junho.

Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual reafirmaram sua participação e autorizaram o uso de seus dados e de suas reflexões. Na análise, usaremos um nome fictício para cada um dos participantes: Beatriz, Carlos e Mariana. O quadro abaixo sintetiza a formação de cada um dos participantes, de modo a conhecer um pouco mais sobre eles:

Quadro 1 - Formação dos Participantes

Estagiário	Formação
Beatriz	Ingressou no curso de Letras em 2017; Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência entre 2017 e 2018; Conclusão do curso - 2022A.
Carlos	Ingressou no curso de Letras em 2018; Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência entre 2018 e 2019; Participou do Projeto “Vem Pra Cá”; Participa do Projeto “Linguagens: Palavras e Imagens”; Conclusão do curso - 2022A.
Mariana	Ingressou no curso de Letras em 2018; Conclusão do curso - 2022A.

Fonte: Reis e Keller (2022).

5 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E DAS ENTREVISTAS

Após uma primeira leitura dos três relatórios e da realização das entrevistas, foram identificadas algumas categorias de análise: temática, diálogo entre as disciplinas e reflexões dos estagiários, dos alunos e dos professores titulares. Para melhor sintetizar o que cada estagiário desenvolveu ao longo de sua prática, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 2 - Síntese dos Relatórios de Estágio

Estagiário	Relatório de Estágio
Beatriz	Título: 100 mil seguidores. Textos: Livro 100 mil seguidores, de Luís Dill; documentário “O Dilema das Redes”.
Carlos	Título: Heróis e Cinema. Textos: Textos sobre a origem do cinema; trailer do filme “Pantera Negra”; posters e sinopses de filmes.

Estagiário	Relatório de Estágio
Mariana	Título: O que nos torna humanos? Textos: Frase de Eduardo Galeano “os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias”; Projeto <i>Human - the movie</i> , de Yann Arthus-Bertrand; Projeto <i>Humans of New York</i> ; crônicas de Clarice Lispector; música “Capitão Gancho”, de Clarice Falcão.

Fonte: Reis e Keller (2022).

5.1 Temática

Os três estagiários elaboraram suas aulas a partir de uma temática. Mariana usou a temática dos valores humanos, tendo como título “O que nos torna humanos?”. Beatriz usou como temática as redes sociais. O título de seu trabalho é “100 mil seguidores”, fazendo alusão à obra literária de mesmo nome do autor Luís Dill. Carlos usou a temática heróis e cinema, e seu trabalho foi intitulado “Heróis e Cinema”. Todas as temáticas por eles escolhidas são muito relevantes e atuais, assim como possibilitam um trabalho bem amplo envolvendo diversos saberes. A escolha dessas temáticas partiu tanto da observação das aulas como do fato de serem assuntos que os alunos vivenciam em seu cotidiano, redes sociais, cinema e valores humanos.

De acordo com Schlatter e Garcez (2012), deve-se ensinar a língua partindo do cotidiano dos alunos e de textos autênticos. Foi possível perceber que os estagiários se utilizaram disso, pois cada um vinculou sua temática a um texto, o qual foi utilizado como ponto de partida para as demais atividades, não sendo este texto o único utilizado ao longo das atividades, como foi possível ver no quadro 2. Beatriz, cuja temática era as redes sociais, utilizou como texto o livro intitulado “100 mil seguidores”, de autoria de Luís Dill. Mariana usou como texto a frase de Eduardo Galeano “os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias”, juntamente com vídeos do projeto *Human - the movie*, do cineasta e artista Yann Arthus-Bertrand. Carlos utilizou textos sobre a origem do cinema e sobre trailers de filmes. Os gêneros textuais foram bem diferentes um do outro, mas todos se apropriaram de textos que fossem ligados ao dia a dia dos estudantes.

5.2 Diálogo entre as disciplinas

Por se tratar de um projeto interdisciplinar, essas atividades perpassaram as disciplinas de Língua Inglesa, Literatura e Língua Portuguesa, e os textos utilizados serviram de referência para as atividades dessas disciplinas. Mas como os estagiários fizeram essa ponte entre os componentes curriculares?

Beatriz começou explorando o que os alunos sabiam acerca das redes sociais. Após, apresentou-lhes o escritor Luís Dill, suas obras, entre elas a que seria estudada ao longo do estágio, “100 mil seguidores”. Realizaram a leitura desta obra e uma análise de seus personagens. A estagiária buscou explorar algumas ferramentas

utilizadas na internet cujos nomes ou siglas sejam em inglês. Os alunos assistiram ao documentário “O Dilema das Redes”, sobre o qual foram questionados acerca das provocações geradas pelo documentário. Os alunos produziram um mural com frases que pudessem dar forças a pessoas com depressão ou que sofrem bullying. Essas frases foram escritas em português e em inglês, tendo sido motivadas pelo que foi visto anteriormente no documentário que assistiram. Como produção final, os alunos escreveram um texto cuja temática fosse um dos temas trabalhados ao longo das aulas: Bullying; Depressão e automutilação; A realidade e o *photoshop* no meio virtual; A importância da amizade; Relação pais e filhos; Obsessão por fama na internet; Influência negativa dos amigos; Suicídio e a importância da vida.

Já Mariana iniciou as suas atividades com a frase “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias”, de autoria de Eduardo Galeano. A partir da reflexão sobre a frase, introduziu o título do projeto questionando os discentes acerca do que os torna humanos. Em seguida apresentou o projeto Human - The Movie, sobre o qual realizou uma atividade em que os alunos deveriam assistir a um dos vídeos do projeto e realizar uma apresentação oral sobre esse vídeo.

Depois das apresentações, foi mostrado aos estudantes o projeto “*Humans of New York*”, sobre o qual eles deveriam realizar uma breve pesquisa e responder a algumas perguntas, em inglês. Em sequência, ela apresentou a autora Clarice Lispector e os alunos realizaram a leitura de algumas de suas crônicas. Houve uma discussão sobre as crônicas, que envolveu também questões como instinto e visão humana. Os alunos foram provocados a escrever uma crônica sobre um objeto que estivesse próximo a eles. Posteriormente, debateram acerca de valores afetivos e memórias; ouviram e conversaram sobre a música “Capitão Gancho”, de autoria de Clarice Falcão. Após, por meio de uma nuvem de palavras, os alunos deveriam falar sobre coisas que os fazem serem eles mesmos. Em seguida, voltaram a discutir sobre o projeto “*Humans of New York*”, por meio de atividades que envolveram o Instagram do projeto; voltaram a falar sobre o gênero crônica, por meio de um vídeo sobre esse assunto e da leitura da crônica “Pertencer” de Clarice Lispector. Por fim, a estagiária fez, utilizando trechos da crônica estudada, uma explicação sobre o que são sujeitos e os tipos de sujeito existentes. Como produção final, os alunos produziram crônicas sobre eles próprios e tiraram uma *selfie* para anexá-la junto da crônica.

Carlos iniciou as atividades apresentando a origem do “herói” e realizando algumas perguntas em forma de *quiz*. Em seguida, introduziu o assunto “filmes”, por meio de falas e questionamentos em inglês. Após, assistiram ao trailer do filme “Pantera Negra”, abrindo para discussão acerca deste vídeo e na sequência, apresentando a origem do cinema. Depois disso, os alunos realizaram uma entrevista, em inglês, com um colega; debateram sobre o que é preciso para lançar um filme. Estudaram, ainda, o gênero sinopse. Em sequência, eles falaram sobre posters de filmes, sobre o “*Rotten Tomatoes*” e sobre as sete artes, com ênfase na

sétima arte: audiovisual. Carlos pediu, ainda, que os alunos escrevessem críticas de filmes a que já tivessem assistido e, após isso, discutiram sobre o que é opinião, julgamento e crítica.

O trabalho final do projeto de Carlos consistiu na criação de um breve filme e materiais como cartaz (em inglês), crítica, duração e classificação, além de fazer um resumo do filme com base na jornada do herói.

Por meio da análise, é possível perceber que os estagiários seguiram esses passos, defendidos pelos autores (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998), quanto ao planejamento e execução do projeto. Percebeu-se que eles buscaram materiais, fontes e conteúdos relevantes ao projeto e ao ensino; estudaram o tema; envolveram componentes do grupo; e possuíam objetivos claros, salientando a importância do projeto e a sua relevância para a vida dos discentes. Realizaram, ainda, uma autoavaliação de modo a perceber se os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos inicialmente. O último ponto a ser abordado no projeto é recapitular, rever o que se realizou durante sua execução. Os estagiários realizaram todos esses passos por meio de suas atividades e de uma avaliação do estágio e autoavaliação.

Os estagiários estudaram a língua por meio da literatura, levando em consideração a concepção defendida por Geraldini (1984) e o que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe quanto ao ensino por meio dos gêneros textuais, sendo estes os espaços nos quais a língua se concebe, independentemente do idioma. Foi possível ver a articulação deles com relação ao trabalho envolvendo as três disciplinas, pois não havia uma ruptura entre as atividades, todas estavam interligadas aos textos e, conseqüentemente, às temáticas escolhidas. Além disso, as produções finais deram conta de abarcar tudo aquilo que eles trabalharam ao longo das aulas.

5.3 Reflexões dos estagiários, dos alunos e dos professores titulares

Quando alguém se depara com algo novo, é comum haver estranhamento, ou seja, é comum ficar assustado ou desafiado a pensar de um jeito diferente. A palavra 'desafio' foi, sem dúvidas, a mais citada nas entrevistas e nos relatórios. Foi desafiador, segundo os estagiários, por se tratar de algo que nunca haviam realizado – tanto um estágio interdisciplinar quanto estar em uma sala de aula.

Em seus relatos, Mariana diz que ao saber da proposta de planejar as aulas de forma que contemplassem as três disciplinas pensou que seria bem difícil. Até então, ela só havia feito planejamentos envolvendo uma disciplina, mas após o estudo de textos e das conversas com a sua orientadora, conseguiu elaborá-las. Ela ainda relata: "quando comecei a pensar as disciplinas parecia que não fechava, eu ensino inglês assim e português não se ensina assim. Depois das orientações de estágio, pude perceber que a partir do tema que havia escolhido eu poderia trabalhar com coisas para ambas as disciplinas". Todas as disciplinas utilizam a língua e a língua se dá ou se estuda por meio de textos, desta forma um mesmo

texto pode ser trabalhado com diferentes disciplinas, não apenas as de linguagens, como ocorreu nas práticas de estágio analisadas.

Já Carlos relata que não teve dificuldades com o planejamento, mas sim com a aplicação do projeto em sala de aula, pois tinha o embasamento teórico, mas não a prática.

Segundo Beatriz, “é difícil pensarmos nas coisas e não separarmos elas em caixinhas. Foi bastante complicado, mas quando eu peguei o livro “100 mil seguidores”, facilitou um pouco; quando eu incluí o inglês ainda parecia que estava meio vago”. Como Beatriz descreve, temos a tendência de separar os conhecimentos de acordo com sua área de estudo, assim como as disciplinas, pois somos fruto de uma geração disciplinar. Em decorrência disso, é tão difícil pensar em um planejamento que rompa as barreiras, que não coloque limites no conhecimento, que não separe as atividades de acordo com as disciplinas, mas apesar de desafiador, isso não é impossível.

Além disso, Mariana avalia que “os alunos achavam muito legal olhar para a mesma temática nas duas disciplinas” (...) “tudo se complementava, não importava se fosse em português ou inglês estávamos falando sobre o ser humano. Quando chegamos na produção final, mesmo que ela fosse escrita em português, o que fizemos nas aulas de inglês contribuiu para esta produção, para que conseguissem chegar ali e produzir”. Já Carlos comenta: “os alunos não entendiam, pois nas aulas de português eu trazia atividades de inglês, eles diziam que não haviam trazido o caderno, então sempre tinha que explicar que eles estavam tendo uma aula interdisciplinar na qual teriam atividades de ambas as disciplinas”. Apesar disso, ele lembra que os estudantes aceitaram bem a proposta, mesmo que, às vezes, ainda insistiam em dividir, em separar as atividades de português das de inglês. Beatriz relata que os alunos estranharam a proposta. Assim como ocorreu com Carlos, os alunos informavam que não tinham em mãos o caderno de inglês e estavam realizando atividades de língua inglesa ou que estavam realizando atividades de português nas aulas de inglês. Apesar disso, eles aceitaram bem a proposta e conseguiram se conectar bem com a temática”.

Por meio desses relatos, pode-se perceber que esses estudantes nunca vivenciaram a interdisciplinaridade nas aulas, o que instiga a reflexão do que estão deixando de vivenciar, já que, como os próprios estudantes apontaram em suas avaliações do estágio, gostaram muito da mesma temática nas duas disciplinas, ou seja, eles perceberam mais significado neste formato de trabalho. Podemos relacionar isso com o que Barbosa (2004) afirma acerca da urgência imposta pela sociedade no que diz respeito a transformações na esfera educacional.

Em outra perspectiva, Mariana explica: “as professoras pediram que eu separasse as atividades de português, nas aulas de português e as atividades de inglês, nas aulas de inglês”. Segundo ela, as professoras não viam sentido em ficar observando as aulas se naquele momento não estariam ocorrendo atividades de

português nas aulas de português e vice-versa. Ainda de acordo com a estagiária: “apresentei-me e falei sobre o estágio interdisciplinar, o qual a coordenadora estranhou dizendo que nunca havia visto uma situação assim”. Isso é, nem mesmo a coordenadora da escola estava familiarizada com essa proposta interdisciplinar.

Na escola de Carlos, os professores também não compreenderam num primeiro momento, a dinâmica das aulas: “no início, elas queriam ver o que eu estava trabalhando ou revisando com eles em cada disciplina, mas depois elas entenderam a proposta”. Carlos ainda afirma: “a professora de português gostou bastante do fato de que haveria atividades de inglês nas aulas de português”. Beatriz relata que a professora titular de português logo compreendeu a dinâmica das aulas: “acho que pelo fato de já ter contato com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ela já estava familiarizada com isso. Já a de inglês ficava muito confusa, pois quando ela estava observando nem sempre estavam ocorrendo atividades de inglês”.

A partir do que narraram, é possível perceber que as professoras titulares, assim como os alunos, não estavam acostumados e familiarizados com esta forma de trabalho, chegando a não entender como seria a dinâmica das aulas. Essas reflexões vão ao encontro do que Pátaro e Bovo (2012) refletem: “as disciplinas e seus conteúdos passam a ser a base de aulas que se limitam a transmitir conhecimentos prontos” (p.52).

Segundo avaliação da professora titular da estagiária Mariana, “as aulas foram muito produtivas, os alunos gostaram muito. A estagiária fez um ótimo trabalho, muito dedicada, responsável e comprometida. A proposta didática aplicada foi coerente com o que precisamos aplicar nessa turma”.

Acerca do estagiário Carlos, as professoras titulares relataram que “a proposta foi muito criativa. Os alunos adoraram as ideias. Em um momento muito difícil, com tantas mudanças e incertezas, apresentou uma ótima capacidade de solucionar problemas e adaptar-se, o que é um ponto muito positivo em sala de aula”. Já a professora titular de Beatriz afirma que “a proposta de estágio apresentada pela estagiária foi baseada em uma temática bem atual de interesse dos alunos, despertando o interesse dos estudantes envolvidos, a estagiária demonstrou conhecimento e domínio dos conteúdos envolvendo os alunos em suas dinâmicas de trabalho”.

Por meio dos pareceres das professoras titulares, é possível perceber que elas consideraram adequadas as propostas desenvolvidas pelos estagiários, destacando que conseguiram administrar bem as aulas, com domínio dos conteúdos e atividades dinâmicas, que envolveram os alunos. Do mesmo modo, pode-se verificar que a temática escolhida por eles fez uma ponte muito significativa com os alunos, por serem temas relevantes e atuais, despertando seu interesse.

Questionados sobre a possibilidade de levar a interdisciplinaridade para suas práticas atuais ou futuras, ou seja, se eles conseguiriam, no dia a dia, trabalhar

desta forma, os estagiários ponderam que não será algo tão simples: “eu queria muito fazer isso no meu trabalho, mas é algo que eu sinto muita dificuldade, sinto dificuldade em me comunicar com as outras professoras, esta comunicação é muito difícil”, afirma Mariana. Além disso, Mariana ainda afirma que “atualmente sou professora de português e de redação para uma mesma turma, desta forma eu consigo fazer atividades interdisciplinares, tanto que, às vezes os alunos nem conseguem diferenciar as duas disciplinas”.

Já Carlos reflete: “ainda me frustro porque como estou apenas começando não sei como a direção da escola vai lidar com isso”. Beatriz pondera: “não acho que seja impossível de trabalhar dessa forma, mas acho difícil toda hora pensarmos dessa forma interdisciplinar, é difícil fazer isso no dia a dia” (...) “Se pensarmos em uma temática isso ajuda, mas, mesmo assim, fica difícil de separar”.

É possível perceber que muitos professores sentem vontade de trabalhar de forma interdisciplinar, mas que isso não é possível porque falta oportunidade de se comunicar com os colegas e planejar juntos. Contudo, aparentemente conseguem fazer isso quando ministram disciplinas diferentes para uma mesma turma, apesar de tarefa difícil, que demanda muito planejamento.

Em suas colocações finais, Mariana afirma: “este estágio mudou a minha vida. O apoio da orientadora foi muito importante. Depois deste estágio eu fiquei ainda mais apaixonada por esta profissão”. Segundo os estagiários, apesar de desafiadora, foi uma experiência única vivenciar isso na sua graduação. Destacam como foi importante todo o apoio recebido por parte das orientadoras, do estudo e das conversas realizadas antes da aplicação. Além disso, relatam que foi possível conciliar o seu planejamento com o que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõe ao ensino das linguagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender a interdisciplinaridade, sua importância e a possibilidade de uma prática pedagógica interdisciplinar na área das linguagens, apresentando os conceitos teóricos constantes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e os relatos de quem vivenciou a interdisciplinaridade na graduação, especificamente, em sua prática de estágio. Após ter estudado sobre interdisciplinaridade e realizado a análise dos relatórios de estágio e as entrevistas, percebeu-se que, apesar de ser desafiador, o trabalho interdisciplinar é possível de ser realizado. Ou seja, por meio de uma temática podemos desenvolver diversas atividades e em várias disciplinas, não apenas na área das linguagens, apesar de esse ter sido o foco do trabalho.

A BNCC (BRASIL, 2017) está organizada de forma a possibilitar esse trabalho, o que, por vezes acontece, é uma falta de tempo por parte dos professores e organização da escola, para que, de fato, esse trabalho ocorra. Por meio da análise, vimos como os alunos das escolas nas quais as práticas de estágio

foram desenvolvidas, mesmo trabalhando com disciplinas, viram sentido nessa metodologia. Por isso, essa experiência pode servir de inspiração para futuros graduados do curso de Letras, no sentido de apresentar novas possibilidades para a área das linguagens.

Além disso, por meio das análises, constatou-se que programas como o PIBID, a Residência Pedagógica e os estágios interdisciplinares auxiliam na disseminação de práticas interdisciplinares. Para um trabalho futuro, seria interessante realizar uma análise mais aprofundada acerca das percepções dos estudantes diante deste trabalho interdisciplinar, já que foi possível perceber interesse e entusiasmo com essa forma de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: Avaliação e Educação Matemática.** RJ:MEM/USU – GEPEM, 1995.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação.** São Paulo: Summus, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?** Revista de Educação, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia.** São Paulo, Brasil, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JANTSCH, Erich. **Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. In: APOSTEL, Léo et al. Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities.** Paris: Centre for Educational Research and Innovation, 1972.

JANTSCH, Ari P; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. Natascha. **Diálogos Vygotskianos.** Porto Alegre, Artmed. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PÁTARO, Ricardo F.; BOVO, Marcos C. **A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Elbebra, 2012.

SIMÕES, et al. **Linguagem, Códigos e Tecnologias, Estudos e Aplicações.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012.

A LÍNGUA QUE FALAMOS E A LÍNGUA QUE ENSINAMOS: ANÁLISE DA PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO

Karina Aparecida Oliveira da Silveira¹
Robert Reiziger de Melo Rodrigues²
Kleber Eckert³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a presença da variação linguística em uma coleção de livros didáticos para o Ensino Médio. Para realizar a pesquisa, foram selecionados os livros da coleção *Projeto Eco: Língua Portuguesa*, de 2010. De posse do material didático, aspectos da variação linguística foram analisados a partir de textos e atividades propostas, destacando-se que a abordagem do tema em questão concentra-se nos dois primeiros livros da coleção. A metodologia deste trabalho consistiu na leitura atenta dos capítulos que abordavam o tema supracitado, e na descrição da forma como os conteúdos eram desenvolvidos. Através do estudo, evidenciou-se que os livros didáticos abordam tópicos referentes à variação linguística e ao preconceito linguístico, valendo-se de comparações entre o português brasileiro e o europeu para exemplificar as variedades dentro de uma língua. Além disso, as variedades decorrentes de origem geográfica, de mercado de trabalho e de redes sociais também foram enfatizadas.

Palavras-chave: Sociolinguística; Variação linguística; Livros didáticos; Ensino Médio.

Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Sociolinguística, realizada no sexto semestre do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. O objetivo principal foi analisar a presença da variação linguística em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa destinado ao Ensino Médio.

Sabe-se que a escola deve garantir ao aluno o domínio da norma culta da língua. No entanto, a língua portuguesa sofre a influência de um plurilinguismo, haja vista que, no início deste século, ainda eram falados cerca de 200 línguas diferentes no Brasil: em torno de 170 línguas indígenas e outras 30 línguas resultantes de processos de imigração (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2000, p. 83-84). Isso significa que a língua está em constante processo de variação, na medida em que ela "é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo." (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 75).

1 Estudante do Curso de Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves. E-mail: karinadasilveira14@gmail.com

2 Estudante do Curso de Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves. E-mail: robertreiziger2009@gmail.com

3 Professor da disciplina de Sociolinguística do Curso de Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves e orientador do trabalho de pesquisa. E-mail: kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

O tratamento dado para determinadas questões variacionistas na contemporaneidade, que eram desconsideradas no meio acadêmico quando se tratava da relação ensino/aprendizagem para dar prioridade à chamada “norma-padrão”, tem gerado grande interesse entre pesquisadores e professores, por se entender que as sociabilidades impactam a percepção que se constrói por meio dos usos da língua (MOITA LOPES, 2009). Dito isso, este trabalho propõe dialogar com as concepções sociais contemporâneas relacionadas ao uso da língua e tem como objetivo principal analisar a representação e representatividade da variação linguística presente em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “[...] o estudo da variação cumpre um papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.” (BRASIL, 1998, p. 82). Dessa forma, o *corpus* dessa pesquisa são os textos e suas respectivas atividades relacionadas à variação linguística presentes na coleção de livros didáticos *Projeto Eco: Língua Portuguesa*, da autoria de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, publicada pela Editora Positivo em 2010.

Em relação à organização, o presente texto será dividido em quatro partes. Além da introdução, na segunda parte, apresenta-se o suporte teórico, que foi baseado em estudos de teóricos da área, como Coelho et al. (2019), Faraco (2008), Bagno (2007, 2013 e 2014), entre outros. Depois, encontra-se o desenvolvimento da análise dos livros didáticos e, por fim, apresentam-se as considerações finais obtidas com a análise.

Sociolinguística: a língua enquanto atividade social

De acordo com Coelho et al., a Sociolinguística “é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos”. (COELHO et al., 2019, p. 12). Outro autor que estuda a língua a partir de sua concepção social é Marcos Bagno, cujas reflexões são fundamentais para iniciar o debate. Para o autor, é preciso observar a concepção de língua:

[...] temos o hábito (cultural) de considerar a língua como um *produto*, uma coisa pronta e acabada, uma espécie de pacote que recebemos de empréstimo, com coisas que devemos usar sem estragar. Mas essa é uma visão enganosa: a língua não é, ela sempre está, está sempre em formação, em decomposição, em recomposição, perde coisas com o tempo e ganha outras também, sempre ao sabor das transformações culturais e cognitivas de seus falantes. (BAGNO, 2014, p. 23).

Nessa concepção, os estudos empíricos do comportamento linguístico falhariam se não relacionassem fatores linguísticos com fatores sociais; afinal, as mudanças linguísticas normalmente são observadas em contextos de fala e oriundas de classes sociais mais baixas (COELHO et al., 2019). Dessa forma, a análise dos padrões de variações deve ter como “palco” o contexto social, que

é onde, de fato, inicia a variação que pode levar a mudanças. Nesse sentido, o linguista Kanavillil Rajagopalan (1998, p. 32) compreende que não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto, isto é, da sociedade na qual ela é utilizada. Assim, considera-se que os estudos sociolinguísticos têm como prioridade, no que se refere à linguagem, a investigação do processo da vida social, permitindo, então, explorar a relação entre língua e sociedade. Carlos Alberto Faraco assevera que toda língua é o resultado de um conjunto de variedades:

[...] não existe língua para além ou acima do conjunto de suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto de variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 31).

De acordo com Ataliba Castilho, a língua, enquanto atividade social, corresponde a “um conjunto de usos concretos, historicamente situados que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado” (CASTILHO, 2000, p. 12). Quanto ao funcionamento da língua, o autor destaca que “é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas” (CASTILHO, 2000, p. 12).

Castilho aborda o conceito de “regras variáveis” e de heterogeneidade da língua. Cabe destacar que a variação linguística é inerente às línguas. Essa variação, logo, indica que a língua não é homogênea, uma vez que não possui apenas uma única forma de ser utilizada. No entanto, o fato de ser heterogênea e passível de mudanças não significa que a língua vá tornar-se caótica, com cada falante utilizando variantes próprias, pois, mesmo na variação, percebem-se padrões de regularidade (COELHO et al., 2019, p. 70). Assim, evidencia-se que não há nada aleatório; até mesmo formas como “as casa amarela”, ditas por falantes diversos (escolarizados ou não, de todas as classes sociais e regiões geográficas), possuem a ordem de pluralizar apenas o artigo. Portanto, nota-se que a língua é heterogênea e ordenada, já que, mesmo existindo variação, há regras a serem seguidas, e não a instauração de um “caos” linguístico. (COELHO et al., 2019, p. 74).

De acordo com Coelho et al. (2019, p. 11-13), num país como o Brasil, composto por desigualdades sociais e por variados povos cujas culturas e etnias são singulares, é comum observar variantes linguísticas entre os diferentes grupos sociais, de forma que, embora todos falem o português brasileiro, essa língua é mutável e varia conforme uma série de fatores. Para Marcos Bagno (2007, p. 43-44), alguns dos fatores que podem ocasionar a variação linguística são:

- **Origem geográfica:** a língua varia de um lugar para o outro, incluindo questões regionais e zonas de moradia, como a urbana e a rural. Trata-se de uma variação diatópica, que é “aquela que se verifica na comparação entre modos de falar de lugares diferentes [...]”. O adjetivo DIATÓPICO provém do

grego DIÁ-, que significa 'através de', e de TÓPOS, 'lugar.'" (BAGNO, 2007, p. 46).

- **Status socioeconômico:** quem tem renda muito baixa não fala do mesmo modo de quem tem renda média ou alta. Representa a variação diastrática: "É a que se verifica na comparação entre modos de falar das diferentes classes sociais. O adjetivo provém de DIÁ- e do latim STRATUM, camada, estrato". (BAGNO, 2007, p. 46).
- **Grau de escolaridade:** ter acesso à educação formal, incluindo práticas de leitura e de usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos. Percebe-se "[...] uma séria diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da população (que, não por acaso, é também a parte mais rica ou menos pobre) e pela parte menos escolarizada." (ILARI; BASSO, 2012, p. 175).
- **Idade:** os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores. Esse fator pode representar a variação diacrônica, que é "a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua. As línguas mudam com o tempo [...] e o estudo das diferentes etapas da mudança é de grande interesse para os linguistas. O adjetivo provém de DIÁ e do grego KHRÓNOS, tempo" (BAGNO, 2007, p. 47).
- **Mercado de trabalho:** o vínculo de uma pessoa com determinadas profissões tem incidência na sua atividade linguística. Representa a variação diafásica, que trata-se do "uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego PHÁSIS, expressão, modo de falar." (BAGNO, 2007, p. 47).

Ademais, relacionado aos fatores supracitados, Bagno ainda acrescenta que "as pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico" (BAGNO, 2007, p. 44). Dessa forma, ao observar todos esses fatores, seria impossível considerar apenas uma variante como correta. O que existem são tipos de variantes, que dividem-se em variantes estigmatizadas, normalmente utilizadas por pessoas de baixa renda, com pouca escolaridade e residentes em zona rural ou em periferias da zona urbana; e variantes prestigiadas, que são um "conjunto de variedades linguísticas faladas (e também escritas) pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo [...]". (BAGNO, 2013, p. 65). Nessa perspectiva, destaca-se que "o grupo social menos privilegiado favorece o uso de variantes não padrão da língua, enquanto os mais privilegiados optam pela variante padrão" (COELHO et al., 2019, p. 41).

As variantes ganham a característica de estigma ou prestígio porque a escola tende a ensinar uma norma padrão da língua que é tomada como "correta", normalmente chamada de "norma padrão" ou "norma culta". Por muito tempo, houve confusões entre essas duas expressões. Hoje, apesar de constantes equívocos,

há distinção entre os dois termos. Bagno (2013, p. 62) afirma que a norma padrão “definitivamente não é uma das muitas variedades linguísticas que existem na sociedade” e que é contraditório o uso do termo tratando-se de língua, porque algo que é padrão não pode ter variedade. Já a norma culta é definida por Faraco e Zilles como:

[...] o conjunto das características do grupo de falantes que se consideram cultos (ou seja, a “norma normal” desse grupo social específico). Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens da cultura escrita. A chamada norma culta é uma “norma normal”, porque é uma das tantas normas presentes na dinâmica corrente, viva, do funcionamento social da língua. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 19).

Faraco (2008) é outro autor que também distingue a norma padrão e a norma culta. Para ele, a norma culta é uma variedade usual numa determinada comunidade de fala, principalmente composta por pessoas residentes em zona urbana, com alta escolaridade e permeadas por monitoração estilística enquanto fazem uso da fala. Em contraposição, a norma padrão não é uma variedade, não é objeto de uso de nenhum usuário da língua, pelo contrário: é um “construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização.” (FARACO, 2008, p. 73).

Mesmo que algumas variantes sejam mais estigmatizadas que outras, atualmente há consenso que, em linguagem, o que cientificamente pode ser considerado errado é aquilo que não está no sistema da língua (SANTOS, 2004). A pesquisadora considera que “é frágil a argumentação a favor da existência de uma única linguagem-padrão (norma-culta), entendendo-se que cada variedade, por conta dos fatores extra linguísticos, desdobra-se em subvariedades.” (SANTOS, 2004, p. 127). Bagno (2007) concorda com a autora no que se refere à norma-padrão, ao destacar que ela:

[...] não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata que exerce um grande poder simbólico sobre o imaginário dos falantes urbanos mais escolarizados. (BAGNO, 2007, p. 106).

Sobre o papel da escola, no que diz respeito ao ensino de língua, Bagno (2002, p. 17) afirma que uma das tarefas essenciais seria discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística e enfatizar a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que, “frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística” (BRASIL, 2002, p. 82), de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Coelho et al. (2019) destacam que as crianças e jovens precisam respeitar as variedades, e “para respeitar [...] o aluno precisa conhecer minimamente o quadro

de variação linguística existente em nosso país” (COELHO et al., 2019, p. 138). Dessa forma, “é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” (BRASIL, 2002, p. 82). Por isso, é de suma importância analisar como os livros didáticos, que normalmente norteiam os professores em sala de aula, abordam a variação linguística. No tópico a seguir será feita a análise da abordagem da variação linguística em uma coleção de livros didáticos.

Análise e interpretação de dados

Neste tópico, será apresentada a análise da coleção de livros didáticos (versão do professor) destinada ao Ensino Médio intitulada *Projeto Eco: Língua Portuguesa*, de autoria de Roberta Hernandez e Vilma Martin, publicada no ano 2010 pela editora Positivo. Na análise, verificar-se-á como ocorrem as abordagens dos conteúdos referentes à variação linguística.

A metodologia consistiu, num primeiro momento, da leitura prévia do sumário de cada um dos livros. A partir do sumário, foram verificados quais seriam os possíveis capítulos e subcapítulos que tratariam da variação linguística. Eles foram destacados para posterior leitura. Após a leitura atenta de todos os capítulos destacados em cada um dos livros, constatou-se que a presença do tema em questão está concentrada nos dois primeiros livros, ou seja, nos que foram pensados para o primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Dessa forma, o terceiro livro será desconsiderado na presente análise.

Primeiro livro

O primeiro livro analisado destina-se ao primeiro ano do Ensino Médio. Ele tem um total de 336 páginas, das quais 48 são dedicadas ao manual do professor. Nesse livro, um capítulo inteiro é dedicado aos tópicos de variação linguística, intitulado “Variedades linguísticas”. Outros subcapítulos abordam questões variacionistas de maneira menos abrangente. A seguir, todas as abordagens relacionadas à variação linguística presentes no livro serão apresentadas.

Capítulo “Variedades linguísticas”

Para abrir o capítulo, inicialmente, há uma história em quadrinhos e, após, é proposto um exercício inicial: o aluno deve registrar o trecho do diálogo que apresenta um traço coloquial ou informal da linguagem. A resposta certa, segundo o manual do professor, seria a frase: “Tá legal, espertinho! Onde você esteve?” (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 122).

Depois da atividade inicial, há um texto que faz uma reflexão sobre as variedades linguísticas. O texto relata que a língua não é única, que há muitas variedades no Brasil. É dito que o português apresenta muita diversidade e que

isso se deve ao fato de existir uma grande extensão territorial e muitas barreiras que separam os ricos e os pobres. Há uma explicação de que as normas urbanas de prestígio, classificadas como sinônimas de “norma padrão” e “norma culta”, são ensinadas na escola e estão mais próximas das regras estabelecidas nas gramáticas normativas. As pessoas que não dominam essa variedade são discriminadas e julgadas pelo modo como falam. (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 123). De acordo com o texto, é importante falar de acordo com cada momento de comunicação social. A variação da fala conforme o contexto é defendida, também, por Coelho et. al., ao sugerirem que “um mesmo falante pode (e deve) usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontra” (COELHO et al., 2019, p. 137).

O mesmo texto indica, ainda, que usar várias gírias em uma apresentação de seminário é inadequado, do mesmo modo que usar uma linguagem culta em situações informais, como um jogo de futebol com amigos ou em conversas por mensagens instantâneas. Após essas sugestões que situam o aluno no tópico de variação linguística, há um subtítulo que fala sobre gírias. Elas são definidas como uma variedade da língua criada por um determinado grupo social para reforçar sua identidade. (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 138).

Posteriormente, há algumas atividades sobre gírias. A primeira atividade é a leitura do poema *Vaca Estrela e Boi Fubá*, do cordelista Patativa do Assaré, seguido de questões a serem respondidas. A primeira questão afirma que o poema mistura a “variedade urbana de prestígio” com uma “variedade regional”. Após, solicita-se que o aluno identifique os versos que justificam a afirmação. A segunda questão pergunta aos alunos se a variedade regional enriquece a construção do poema.

A segunda atividade trata da leitura de uma declaração de Ricardo da Cunha, em que ele fala que aprendeu que “dó” era uma palavra feminina, mas depois descobriu que era masculina. O alívio do autor foi descobrir que a língua pode variar. A questão solicita que os alunos respondam se eles conhecem alguma palavra que aprenderam quando criança e, depois, descobriram que essa mesma palavra não coincide com a variedade urbana de prestígio. É uma questão importante, pois o professor pode frisar que as palavras trazidas pelos alunos, embora apresentem desvio do que se prescreve nas normas de prestígio, são formas legítimas de uso linguístico.

A terceira atividade consiste na leitura de um texto sobre gírias. O texto indica que as gírias servem para que os seus usuários tenham um código próprio, diferenciando os adolescentes dos adultos, por exemplo. A *internet* é o fator que contribui para a proliferação de gírias; por isso, com a mesma facilidade que nascem, podem cair em esquecimento. Após a leitura do texto, há uma série de perguntas a serem respondidas. Essas perguntas envolvem a interpretação do texto e a elaboração de uma lista de gírias com seus respectivos significados.

Há uma questão retirada do ENEM. No enunciado, é dito que se deve adequar o uso da linguagem ao “contexto discursivo”. Para exemplificar, os alunos são convidados a ler um texto de Luís Fernando Veríssimo. Nesse texto, o autor brinca com estereótipos. É dito que jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. A partir dessa constatação, é feita uma brincadeira: um jogador de futebol, ao conceder uma entrevista, só utiliza frases formais com palavras rebuscadas, como estereotipação, aficionados, demais, vaticinou, concatenarmos, parcimônia. O humor acontece porque o entrevistador não consegue entender o que estava sendo dito. As questões sobre a leitura são direcionadas para entender o porquê das frases fugirem da expectativa do entrevistador e para conceder aos estudantes a possibilidade de discernir os momentos adequados para usar termos da linguagem oral ou da linguagem escrita.

As outras atividades do tópico são de assinalar e versam sobre entender e diferenciar o uso formal e uso informal da língua. Durante os enunciados e alternativas, alguns termos são confundidos entre si e tratados como sinônimos, como a tríade “variedade padrão da língua, padrão formal de linguagem e variedades urbanas de prestígio”. Ao longo do tópico, os termos “norma culta” e “norma padrão” são pouco mencionados. O texto introdutório é pequeno, e o conteúdo é explorado, majoritariamente, com atividades que, salvo o uso inadequado de alguns termos, são excelentes para gerar reflexões sobre língua e os estereótipos relacionados ao seu uso.

Subcapítulo “Preconceito linguístico”

Neste subcapítulo, há reflexões sobre o preconceito linguístico. O tema é introduzido por uma tirinha que faz uma reflexão sobre a discriminação que um nordestino sofre em uma cidade grande. Após, há um texto que pontua algumas questões sobre o tema. É explicado que existem várias formas de preconceito, e o preconceito linguístico é uma delas. Ele existe, segundo o texto, porque há uma forma equivocada de se considerar o que é certo e o que é errado. É dito que, do ponto de vista da linguística, toda variação da língua é legítima e não deve ser taxada como errada, já que esse ato contribui para a exclusão dos falantes que não dominam a norma urbana de prestígio.

Após algumas reflexões sobre o preconceito linguístico, o texto entra no nicho de contexto de uso das variedades linguísticas. Em uma situação informal, é indicado usar uma forma coloquial de falar, mas, em uma situação formal, pode ser exigido uma norma urbana de prestígio. A escola, segundo o texto, é uma instituição que deve garantir o acesso dos alunos à variedade “mais normativa da língua” (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 127), o que condiz com o exposto por Coelho et al., de que “a escola deve garantir o domínio da norma culta ao aluno” (COELHO et al., 2019, p. 136).

A seguir, são apresentadas algumas questões. A primeira delas é a leitura de um trecho do texto de Marcos Bagno, do livro *Preconceito Linguístico: o que é,*

como se faz. O trecho fala que a educação é um privilégio para poucas pessoas em nosso país e que, por esse motivo, muitos não dominam a norma culta da língua. É dito que, da mesma forma que existem pessoas sem terra, sem escola e sem saúde, existem milhões de brasileiros sem língua. Há uma pergunta que solicita dos alunos uma justificativa do porquê, de acordo com Marcos Bagno, isso acontece. A resposta esperada (e que está descrita no manual do professor) diz que, embora muitas pessoas falem português, várias não têm acesso à variedade normativa da língua, e, portanto, a variedade que essas pessoas usam não é reconhecida como válida, assumindo uma categorização de desprestígio e ridicularização (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 128).

Subcapítulo “Texto teatral”

Em um capítulo dedicado a questões de literatura, o livro apresenta o gênero textual teatro. É feita uma descrição das características desse gênero textual e, em seguida, ele é exemplificado através de um trecho da peça *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. As questões sobre o texto, em sua maioria, são dedicadas a interpretações referentes ao gênero textual e às questões literárias presentes na obra. Uma delas, no entanto, pede para o aluno observar a linguagem no texto e caracterizá-la. A resposta esperada, de acordo com o livro do professor, deve fazer menção à linguagem coloquial, com forte marca de oralidade e uso da “variante regional nordestina” (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 133).

Subcapítulo “Origem e desenvolvimento da Língua Portuguesa”

O capítulo dezoito fala sobre a origem da língua portuguesa. Inicialmente há uma contextualização histórica sobre o assunto, na qual indica-se que o português tornou-se a língua oficial de Portugal entre 1279 e 1325. A expansão marítima e a colonização contribuíram para o português se espalhar pelo mundo. Atualmente, mais de 200 milhões de pessoas falam português. Em cada país que tem o português como língua oficial, “é falada uma *variante territorial* da língua” (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 202, grifo das autoras).

Ao dar continuidade sobre o assunto, o livro didático pontua que há diferenças entre o português brasileiro e o português europeu: “Essas diferenças são encontradas principalmente no nível vocabular e, embora não impeçam a comunicação, podem gerar confusão.” (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 206) Abaixo, há uma tabela que indica algumas palavras do português brasileiro na coluna da esquerda e, na coluna da direita, suas correspondentes no português de Portugal:

Quadro 1: Variantes da língua portuguesa no Brasil e em Portugal

aposentado	reformado
café da manhã	pequeno almoço
calcinha	cueca
chiclete	pastilha elástica
garoto	miúdo
maiô	fato de banho
mamadeira	biberão
ônibus	autocarro
sanduíche	sandes
tapete	alcatifa
trem	comboio
xícara	chávena

Fonte: HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 206.

É mostrado, ainda, que a tradução de nomes de filmes apresentados no cinema e na televisão também pode mudar no Brasil e em Portugal, embora os dois países falem a “mesma língua”, o português:

Quadro 2: Variação de nomes de filmes no Brasil e em Portugal

A bela e a fera	A bela e o monstro
Alice no país das maravilhas	Alice no país das fadas
Arquivo X	Ficheiro secreto
O professor aloprado	O professor chanfrado
Querida, encolhi as crianças	Querida, encolhi os miúdos

Fonte: HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 206.

Essas constatações são caminhos para gerar reflexões dos alunos sobre a língua. Pressupõe-se que, ao observar as diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, os estudantes compreendam que a língua é passível de variação e, assim, também deixem de fazer juízos de valor quanto a considerar algo certo ou errado na língua, observando que os recursos linguísticos sempre dependerão das circunstâncias do uso.

Como atividade, solicita-se que os alunos leiam um trecho de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade e identifiquem as palavras ou expressões que se encontram em desuso, os arcaísmos: “Antigamente, os pirralhos dobravam a língua diante dos pais, e se um se esquecia de arear os dentes antes de cair nos braços de Morfeu, era capaz de entrar no couro. Não devia, também, se esquecer de lavar os pés, sem tugar nem mugir. [...]” (HERNANDES; MARTIN, 2010a, p. 207).

Segundo livro

O segundo livro analisado destina-se ao segundo ano do Ensino Médio. Assim como o primeiro livro, ele também tem um total de 336 páginas, das quais 48 são dedicadas ao manual do professor. Nesse livro, porém, apenas um capítulo é dedicado ao tópico de variação linguística. Ele intitula-se “Linguagem na *internet*”. Portanto, os subcapítulos desse volume – que serão apresentados a seguir – abordam, especificamente, tópicos da variação linguística na *internet*, mas não tratam da variação linguística em seu contexto de fala.

Subcapítulo “Vocabulário da internet”

Este subcapítulo é muito breve e apenas indica, através de um quadro, que muitas palavras utilizadas na *internet* foram importadas da língua inglesa. Embora essas palavras sejam passíveis de tradução, os falantes de português optaram por utilizar os termos originais:

Quadro 3: Vocabulário importado da língua inglesa

Termos originais em língua inglesa	Tradução literal desses termos
<i>delete</i>	apagar
<i>mouse</i>	rato
<i>site</i>	sítio (conjunto de páginas)
<i>e-mail</i>	correio eletrônico
<i>link</i>	ligação (elemento de hipermídia que permite a ligação de um hipertexto a outro)

Fonte: HERNANDES; MARTIN, 2010b, p. 56.

Subcapítulo “Internetês: a linguagem da internet”

O “internetês” é introduzido como um neologismo que deriva da junção das palavras “internet” + o sufixo “ês”, usado para indicar línguas, de forma que “internetês” significa o português utilizado na *internet*. Essa variante é caracterizada pela simplificação das palavras e pelo “pouco apego às regras do português normativo” (HERNANDES; MARTIN, 2010b, p. 57). As autoras elencam algumas das características da variante “internetês”, sendo elas: 1) Alto grau de informalidade; 2) Ausência ou uso mínimo da pontuação; 3) Ausência da acentuação, muitas vezes sendo substituídos pela letra /h/; 4) Ortografia própria, muitas vezes descartando fonemas desnecessários para a compreensão de uma palavra no contexto da *internet*; 5) Grande número de abreviações; e 6) Uso de sinais (*emoticons*) para indicar sentimentos. (HERNANDES; MARTIN, 2010b, p. 57).

Após elencar as características da variante do português utilizada na *internet*, as autoras explicitam que, conforme a *internet* expandiu-se, surgiu o temor de que os jovens “desaprendessem a escrita padrão”, de forma que usariam o internetês em todos os suportes de escrita. No entanto, “a maior parte dos especialistas aponta

que essa não deve ser uma preocupação real, já que os jovens, assim como os demais usuários, sabem distinguir os momentos em que cabe utilizar o internetês daqueles em que o português padrão deve ser utilizado” (HERNANDES; MARTIN, 2010b, p. 57). Por fim, indica-se que o português e o “internetês” se manifestam em ambientes bastante diferentes, de forma que um jamais irá se sobressair e excluir o outro.

Na sequência são propostas algumas atividades sobre um texto de Ataliba de Castilho. Nele, o autor enquadra o “internetês” num quadro mais amplo: o da variação temporal da língua. Segundo o autor, essa linguagem da internet ajuda a reduzir os excessos da língua, como os vários acentos que, de acordo com Castilho, nem sempre são necessários, propiciando uma aproximação maior entre fala e escrita. Após o texto, os estudantes devem ler duas tirinhas em que os personagens utilizam o “internetês”, e analisar a forma escrita das palavras, identificando a exclusão de acentos e de fonemas.

Subcapítulo “O gênero blog”

Este subcapítulo inicia ao introduzir o conceito de *blog* como um diário virtual. Indica-se que os *blogs* abordam temas muito diversificados, desde assuntos pessoais até temas bastante amplos. Além disso, trata-se a linguagem dos *blogs* como “bastante variante”. Exemplifica-se esse conceito ao dizer que um *blog* do escritor José Saramago apresentaria uma linguagem mais formal, de acordo com a que o próprio autor utiliza em seus livros. Enquanto isso, os *blogs* produzidos por jovens costumam apresentar uma linguagem mais livre, mais informal, e, muitas vezes, com trechos escritos em internetês.

Após essa breve introdução, indicam-se sites para a criação de *blogs*, seguidos da proposta da criação de um *blog* individual ou coletivo. Sugere-se que os alunos falem e escrevam sobre temas cotidianos, como expectativas do jovem, mundo adolescente, *bullying*, namoro, bandas de música, etc. Há um roteiro de avaliação para orientar o professor na avaliação da atividade, contendo os seguintes tópicos: adequação e criatividade; linguagem e vocabulário adequados; domínio das ferramentas para criação de *blogs*; e contribuição para o enriquecimento das discussões sobre a variação linguística na *internet* (HERNANDES; MARTIN, 2010b, p. 66).

Considerações finais

Através deste estudo, evidenciou-se que os livros didáticos analisados abordam tópicos referentes à variação linguística e ao preconceito linguístico, valendo-se de comparações entre o português brasileiro e o europeu para exemplificar as variedades dentro de uma língua. Além disso, no primeiro volume, houve a utilização do texto *O Auto da Compadecida* para demonstrar as variedades decorrentes de origem geográfica, e de uma texto sobre futebol para indicar variedades decorrentes do mercado de trabalho; e, no segundo volume,

um capítulo inteiro destinou-se a apresentar o “internetês”, variante do português utilizada na *internet*. No entanto, outras formas variacionistas comuns, como o *status* socioeconômico, a idade e o grau de escolarização foram desconsideradas.

Os tópicos que mais trataram sobre a variação linguística falavam sobre as possibilidades de variantes e sobre o preconceito linguístico, de forma a pressupor que os alunos serão capazes de compreender que “a imagem de uma língua única [...] não se sustenta na análise empírica dos usos da língua” (BRASIL, 1998, p. 29).

Além disso, através do capítulo que abordou a origem da língua portuguesa, foi possível perceber que o Brasil é um país de tamanho continental, o que implica na existência de muitas culturas diferentes distribuídas nas vinte e sete unidades federativas. Além disso, o país foi colonizado por muitos outros povos, como os alemães, os italianos e os portugueses, que também trouxeram suas culturas para nosso país. Por isso, seria impossível inferir que existe um único português falado por todos os habitantes do Brasil, uma vez que cada região tem culturas e tradições próprias, incluindo variantes linguísticas que modificam as escolhas lexicais e, por consequência, os modos de falar e de escrever.

Este estudo, por si só, rendeu os materiais necessários à análise que a pesquisa propunha. Considera-se, no entanto, que podem haver acréscimos e, inclusive, outros estudos acerca do tema, envolvendo diferentes coleções de livros didáticos com o intuito de confirmar os resultados encontrados ou mesmo de encontrar novos resultados. Pesquisas sobre a variação linguística podem ser realizadas em livros mais recentes, sendo possível verificar se eles estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e, assim, refinar os resultados.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **PCN+ ensino médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação Linguística e ensino de gramática. **Working papers in linguística**, 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Projeto Eco**: Língua Portuguesa. v.1. Curitiba: Positivo, 2010a.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Projeto Eco**: Língua Portuguesa. v.2. Curitiba: Positivo, 2010b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi. ROCA, Pilar. (org.). **Linguística Aplicada**: Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: F. L. da SILVA; H. M. de M. MOURA (Orgs.) **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83-92.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para a discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/304/320. Acesso em: 13 fev. 2021.

A LITERATURA SURDA NA ESCOLA COMUM COMO POTENCIALIZADORA PARA UM PENSAR E AGIR PEDAGÓGICO INTERCULTURAL

Letícia Dell' Osbel¹

Resumo: O artigo tem por finalidade tecer reflexões sobre a importância de explorar a Literatura Surda nas escolas comuns, compreendendo-a como um artefato cultural pleno de possibilidades para a construção de um projeto que possa fomentar experiências pedagógicas que mobilizam a educação intercultural (MENEZES, 2008; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013; WALSH, 2009). Estes escritos filiam-se ao campo dos Estudos Culturais (HALL, 1996) e dos Estudos Surdos (SKLIAR, 2005) ao compreender a cultura e a diferença surda resistindo e (re)existindo à colonialidade ouvinte do ser, saber e poder. O artigo vislumbra fomentar um pensar e um agir pedagógicos que possam explorar a Literatura Surda como uma potência para ações que corroboram uma educação intercultural, produzindo saberes pluriversalizados, horizontalizando as relações de poder-saber, sendo problematiz(ação) urgente e necessária para caminhos sociais outros, mais equitativos e humanizadores.

Palavras-chave: Literatura Surda; escola; interculturalidade; diferenças.

Introdução

Pensando no contexto de ensino da escola comum², o que sabemos sobre a Literatura Surda? Quais as possíveis contribuições e efeitos da exploração da Literatura Surda em espaços escolares em que prevalece a cultura e a literatura ouvinte? E mais, o que pode uma educ(ação) intercultural quando pautada na abertura ao encontro e ao conhecimento de outras culturas, neste caso, a cultura surda?

Neste artigo buscarei sinalizar saberes sobre a Literatura Surda, mobilizando sua importância enquanto movimento de resistência e (re)existência social e educacional do surdo. Afinal, qual é o espaço da Literatura Surda em meio a uma literatura brasileira ouvintista? Buscarei desenvolver as redes coercitivas de poder que tramam esse cenário, movimentando transgressões a partir de um pensar e agir pedagógico que possa explorar a Literatura Surda enquanto disparadora para um projeto de educação intercultural.

Assim, o que apresento é um convite à problematiz(ação) de outros possíveis na e pela educação, a partir de propostas que possam vivenciar a Literatura Surda nas escolas, mobilizando experiências pedagógicas outras, que possam caminhar para um pensar e um agir pedagógico intercultural.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), letidellosbel@gmail.com

2 Utilizo a terminologia escola comum para referir-me ao espaço escolar que possa ou não ter a inclusão de estudantes surdos, não me referindo a escolas de surdos ou escolas bilíngues.

Literatura Surda: sinalizando saberes

A arte de contar histórias produz saberes e significados pelos diferentes grupos e contextos sociais. O Brasil possui uma riquíssima literatura brasileira que mostra a hibridização cultural de seu povo. Em meio a uma literatura brasileira negra e indígena, por exemplo, também encontramos a Literatura Surda, talvez ainda pouco conhecida.

A produção, o consumo e a circulação da Literatura Surda são fenômenos ainda recentes em nosso país. Karnopp (2008) explica que o registro e a expansão da Literatura Surda, a nível nacional brasileiro, deu-se a partir de dois fatores: a homologação da língua dos surdos - a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; e o desenvolvimento tecnológico, uma vez que a língua de sinais tem uma modalidade espacial-visual que, por estar pautada na experiência visual, se beneficia das ferramentas digitais. Tais ferramentas ampliam as possibilidades de registros filmados e de distribuição desse conteúdo em plataformas como Facebook e YouTube.

Sabendo que a literatura é um artefato cultural, pode-se afirmar que a Literatura Surda está intrinsecamente relacionada à cultura surda. Strobel (2008a, p. 24) explica que a cultura surda é “o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável”. Na e pela cultura surda, o sujeito surdo vai constituindo sua subjetividade, inventando modos de ser e estar sendo surdo.

Nesse sentido, a Literatura Surda também opera a partir do hibridismo cultural, uma vez que é impossível que uma cultura seja única e pura, principalmente diante do contexto contemporâneo globalizado. A respeito desse hibridismo, Klein e Rosa (2011, p. 92) também afirmam o seguinte: “encontramos produções variadas de literatura surda, desde histórias traduzidas, adaptadas ou criadas por surdos ou ouvintes”.

Compreendo ser importante compartilhar algumas sugestões de obras a fim de demonstrar as variadas produções de literatura surda. Ao pensar nas histórias adaptadas, encontramos os grandes clássicos infantis, como *Cinderela surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003a), *Rapunzel surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003b), *Patinho surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005), entre outras. Em relação às histórias elaboradas por surdos, apresento obras como *Tibi e Joca* (BISOL, 2001), *As luvas mágicas do Papai Noel* (MOURÃO; KLEIN, 2012), *A Fábula da Arca de Noé* (MOURÃO, 2014), entre outras.

Além desses, os livros *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008) e *Feijãozinho surdo* (KUCHENBECKER, 2009) são exemplos de obras escritas por ouvintes pelas experiências de vivências com surdos, sendo apreciados e reconhecidos pela comunidade surda.

A respeito da produção da literatura surda pelas traduções, o autor e pesquisador surdo Mourão (2011) salienta os trabalhos da Editora Arara Azul que desenvolveu traduções de livros, disponíveis também em CD e DVD, como *Alice no País das Maravilhas* (2002), *O pequeno príncipe* (2016) e *Peter Pan* (2009). Ainda, há a *Coleção Clássicos da Literatura*, que contém obras como *Iracema* (2002), *O alienista* (2004), *A cartomante* (2005), entre outras.

Karnopp e Machado (2006, p. 3) destacam que a literatura da cultura surda, ou seja, a Literatura Surda, é constituída “pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais”.

Mourão (2016, p. 16) também enfatiza que a expansão da Literatura Surda ocorre a partir de diferentes formas, “por meio da mídia, como redes sociais, sites, vídeos e materiais impressos”. Para o mesmo autor, “desse modo, ocorre a circulação e o consumo das marcas identitárias, das mãos literárias e da cultura surda” (MOURÃO, 2016, p. 16), sendo que o avanço das ferramentas digitais tem contribuído para fomentar ainda mais a Literatura Surda.

Diante disso, penso ser interessante compartilhar três projetos de fomento da literatura surda disponíveis no YouTube: os canais *Mãos Aventureiras*, *#CasaLibras* e *Arte de Sinalizar*. Esses projetos contribuem “com histórias que têm língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa” (KARNOPP, 2010, p. 161).

Mãos Aventureiras é um projeto criado para a produção de traduções de obras literárias da literatura infantil. A iniciativa, que também conta com site próprio, surgiu a partir de atividades de um projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O projeto *#CasaLibras* é outra iniciativa de fomento à literatura e também à cultura surda que conta com produções literárias e vídeos informativos destinados a jovens e crianças. Organizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), reúne professores, estudantes e tradutores e intérpretes do curso de Tradução e Interpretação de Libras (Tilsp) da universidade com a participação de surdos da comunidade.

Já o projeto *Arte de Sinalizar* é um repositório artístico que movimenta as mãos literárias de todo o país. O projeto desenvolve atividades e produções para o registro da literatura surda. Além do canal no YouTube, conta com site próprio, sendo outra plataforma de incentivo à Literatura Surda fomentada pela UFRGS.

A Literatura Surda é de grande relevância para a comunidade surda enquanto forma de expressão e de resistência de seus modos de viver e de participar do mundo. Ela também funciona como uma possibilidade de viver a experiência

literária de sua cultura e constituir-se culturalmente como sujeito surdo. Conforme Neves (2015, p. 60):

A literatura surda se apresenta como um desses mecanismos para ajudar os surdos a se reconhecerem como diferentes, ter acesso às informações na sua própria língua, reconhecer sua cultura, constituir uma identidade, identificar uma subjetividade e participar dos movimentos políticos de reconhecimento e aceitação da sua diferença.

Além disso, o conhecimento e a expansão da Literatura Surda para os ouvintes também é necessária, visto que promove o conhecimento sobre o povo surdo, sua língua, sua história e sua cultura. A sociedade brasileira, marcada pela hegemonia ouvinte, acaba produzindo uma colonização deste outro, buscando colocar em operação a norma ouvinte e, por isso, “fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como ‘coitadinhos’” (STROBEL, 2008b, p. 31).

O assistencialismo na relação “paternal” de ajuda a estes sujeitos, a produção da diferença pela exclusão e a normalização como “coitadinhos que precisam da ajuda dos ouvintes” são efeitos da colonialidade ouvinte e da necessidade de manter a estrutura da colonização do surdo. Conforme Maldonado-Torres (2018, p. 49), a colonialidade:

inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade. [...] Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49).

Nesse sentido, pela colonialidade ouvinte o surdo é assujeitado e produzido constantemente a partir de uma rede coercitiva de forças de poder-saber que vão produzindo modos de ser surdo, modos de vida surda. Produzidos a partir dessas tramas, os surdos vivenciam “[...] um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50), sendo esta ordem e visão de mundo a dominante, a hegemônica, a ouvinte.

Nesse viés, é preciso atentar para a escolha das produções literárias, de modo que elas rompam com a colonialidade ouvinte, buscando obras que possam “entender a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente” (KARNOPP, 2006, p. 102). Assim, o surdo não será produzido pela falta da audição e pela marcação da deficiência auditiva, e sim como um sujeito cultural e linguisticamente diferente que tem na/pela LIBRAS e na/pela cultura surda possibilidades visuais, afetivas, linguísticas e sociais de ser e estar sendo surdo.

Dessa forma, penso ser importante analisar as produções, questionando-se sobre as concepções de surdo e de surdez que elas representam e produzem.

Possíveis efeitos e significados da Literatura Surda na escola

Ao pensar os possíveis efeitos e significados da Literatura Surda na escola comum, filio-me a dois importantes campos do saber que corroboram esta análise: os Estudos Surdos e os Estudos Coloniais, por considerarem a constituição dos surdos enquanto sujeitos sociais em meio às relações de poder-saber.

Os Estudos Surdos contribuem para o reconhecimento da surdez como diferença cultural. Skliar (2005, p. 5) afirma que estes estudos configuram um campo do saber em que “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”.

Os Estudos Culturais, por sua vez, reconhecem a existência de diferentes culturas, bem como sua significação social, cujos movimentos “sempre foram acompanhados de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante” (HALL, 1996, p. 263). Por meio deste campo do saber, é possível problematizar as diferentes forças de poder-saber inerentes aos espaços que abarcam politicamente os significados culturais.

A partir desses dois estudos, reconheço possibilidades para pensar em modos e efeitos de como a Literatura Surda pode operar com seus significados culturais na escola. Vale destacar que, em contextos escolares com a presença de estudantes surdos, é inegável a importância da Literatura Surda na proposta bilíngue. Conforme Klein e Rosa (2011, p. 94), “para crianças surdas, a literatura surda é um meio de referência e também cria uma aproximação com a própria cultura e o aprendizado da sua primeira língua, que facilitará na construção de sua identidade”.

Entretanto, contextos escolares que não tenham estudantes surdos podem, de fato, proporcionar o conhecimento da Literatura Surda. Essa prática pode possibilitar, através de experiências com esse artefato cultural, conhecer as identidades surdas e compreender as diferenças linguístico-culturais em relação à cultura e ao mundo ouvinte. Afinal, Silva (2014, p. 76) explica que

a identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Outra contribuição interessante ao explorar a Literatura Surda na escola comum é utilizá-la como problematização das relações de poder-saber: o que sabemos sobre o surdo, sua língua e sua cultura? Muitos estereótipos podem surgir dessa sondagem, tais como: “surdo-mudo”, “mudo”, “deficiente”, “LIBRAS é mímica”, ou até mesmo a identificação da própria falta de conhecimentos em relação a

elementos culturais surdos. Foucault, através de suas teorizações, possibilita pensar os efeitos discursivos e a produção dos sujeitos quando afirma que “não existe uma verdade a ser descoberta, existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros” (FOUCAULT, 2000, p. 23).

Nessa perspectiva, ao ofertar a Literatura Surda nas escolas é possível promover a problematização acerca dos discursos verdadeiros e universalizantes sobre o surdo, sobre sua língua e sua cultura, pois, conforme Skliar (1999, p. 11), essas são representações que “mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos”.

No contexto dessas reflexões, é interessante propor movimentos em que a surdez seja vista a partir da perspectiva antropológica, ou seja, como diferença linguístico-cultural. Sob esse viés, será possível romper com a perspectiva clínico-terapêutica, muito difundida no passado e ainda tão forte em nossa sociedade. Conforme Mourão (2016, p. 30), essa perspectiva “entende que o surdo precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização, para que se pareça o máximo possível com as pessoas ouvintes”, ou seja, a surdez é vista pela condição da falta, da deficiência e da necessidade de normalização e segregação.

Além disso, explorar a Literatura Surda nas escolas possibilita movimentos de conhecimento e de problematização das realidades, das subjetividades e das histórias de pessoas surdas, reconhecendo as lutas passadas e atuais da comunidade surda ao enfrentar o estigma, a exclusão e a subalternização em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Conforme Karnopp (2006, p. 100):

A literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’. A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas.

Por todo o exposto, é sabido que estudantes que não tenham contato com colegas surdos e que não conheçam pessoas surdas dificilmente reconhecerão a diferença surda pelo viés cultural se não forem instigados a pensar sobre isso. A esse respeito, Lopes afirma que (2010, texto digital):

É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros. Se a linguagem nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que estamos mergulhados.

Dessa forma, a inserção da Literatura Surda no planejamento escolar contribui para movimentar possibilidades outras de um projeto de educação que seja intercultural, ao dar visibilidade à diversidade de vozes, de sujeitos e propor

questionamentos sobre os lugares linguísticos, culturais, sociais e políticos que, neste caso, os surdos ocupam, produzindo saberes pluriversalizados, horizontalizando as relações de poder-saber.

Literatura Surda: contribuições para um projeto de educação intercultural

Ao pensar a Literatura Surda como potência que contribui para um projeto de educação intercultural, compreendo a educação como “lugar de comunicação, onde a partir dos encontros produzimos saberes diversos, significamos o mundo e nossa própria existência” (MENEZES, 2008, p. 2). Nesse sentido, a educação intercultural opera como potência para uma (com)vivência em sociedade, centrada em um “viver com” que seja embasado pela

necessidade de desenvolvermos uma visão complexa das sociedades de hoje, considerando que são atravessadas por múltiplas narrativas culturais e identitárias, afastando-se, assim, de uma perspectiva homogeneizadora da cultura e dos sujeitos, renunciando a uma educação baseada e estruturada em torno de um único modelo de cultura e de sujeito (MENEZES, 2008, p. 8).

Desta forma, ações pedagógicas de oferta da Literatura Surda nas escolas contribuem para problematizar os valores ouvintistas e os estereótipos e preconceitos em relação à comunidade surda. Ainda, fomentam a urgente necessidade de um diálogo intercultural que, inevitavelmente, passa por uma crítica social ao identificar e problematizar a cultura surda, a qual, pelo viés literário, também luta contra silenciamentos e invisibilidades em meio à cultura ouvinte. Conforme Cosson (2016, p. 17):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. É isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

As autoras Candau e Koff (2006) afirmam que a educação intercultural possibilita a promoção de diálogo e de um intercâmbio cultural entre grupos, sendo que a identidade cultural dos indivíduos passa a ser constituída permanentemente, em um processo aberto pelas relações e afetado pelo movimento intenso da hibridização cultural. Diante disso, neste estudo, opero com o conceito de subjetividade surda, por entendê-la enquanto “matéria-prima viva e mutante a partir da qual é possível experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o mundo e de nele agir” (MANSANO, 2009, p. 112), em detrimento ao conceito de identidade surda.

Compreendo que movimentos para uma educação intercultural podem ser fomentados pela Literatura Surda, ao possibilitar a problematização e a vivência do surdo enquanto outro na escola e na sociedade, um outro enquanto diferença,

não um outro/surdo, outro/ouvinte, mas um outro enquanto outro. Com isso, a interculturalidade vai fortalecendo a força do entre e de outros-juntos³. Conforme Pineda (2009, p. 100), “a construção de um ‘nós diverso’ exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o ‘outro’”.

Para esse movimento, vejo necessidade de também pensar a docência, já que a perspectiva de uma educação intercultural “configura um novo posicionamento do professor em relação aos saberes e à diversidade dos estudantes, o que, de certa forma, exige também novos posicionamentos políticos e reconfiguração das relações de poder no espaço escolar” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46). Uma docência que esteja aberta para uma problematiz(ação) de si com o outro e que mobilize este mesmo movimento com o grupo de estudantes, de modo que o surdo seja presença-vida⁴ na escola e na sociedade, abrindo possibilidades para pensar outras existências em um movimento de humanização e coexistência. Candau e Koff salientam a importância de uma docência na e pela educação intercultural a partir de:

[...] uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta os processos que têm por base o reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade (CANDAU; KOFF, 2006, p. 102).

Nessa perspectiva, proponho-me a pensar na surdez e nas pessoas surdas, mas faço o destaque de que movimentos com a Literatura Surda abrem espaços e possibilidades para também promover uma educação culturalmente mais sensível, “com ruptura de barreiras, discriminações e preconceitos e endereçadas aos estudantes de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46), considerando os diversos grupos culturais e suas múltiplas identidades de gênero e raça.

Em virtude do exposto nesta seção, possibilitar e incentivar a construção de conhecimento e a problematização da Literatura Surda em espaços escolares em que a grande maioria é ouvinte significa contribuir para caminhos em que o com-viver de outros-juntos realmente seja pautado pela humaniz(ação), por meio de iniciativas menos excludentes e hierárquicas.

3 Utilizo “outros-juntos” pensando nas relações de coexistência como força vital para novas formas de relações na escola e na sociedade. O termo foi criado na dissertação de Mestrado intitulada “Trajetividades com outros-juntos: o que pode a docência com a presença-vida surda na escola comum?”, de minha autoria.

4 Aproprio-me do termo “presença-vida” para pensar a presença do surdo nos espaços escolares, transgredindo uma presença apenas física.

Algumas sinalizações para seguir pensando

Diante do que foi possível anunciar neste artigo, é inegável a importância da produção, do consumo e da circulação da Literatura Surda em nosso país como marco político-linguístico de (re)existência diante da colonialidade ouvinte do ser, saber e poder.

Nessa perspectiva, o destaque desta escrita se dá pelo viés militante da Literatura Surda, uma vez que apresenta os modos de (re)existência e de expressão da resistência da cultura surda em face da cultura ouvinte, necessitando ser conhecida e estudada para que, de fato, possa ser lócus de problematiz(ação) para novas relações entre surdos e ouvintes.

Além disso, é importante que a Literatura Surda possa encontrar caminhos de exploração e visibilidade em todas as escolas, visto que o espaço escolar é potência de construção de aprendizados, de diálogo e de trocas para novas representações de si, do outro e do mundo.

Por fim, desejo que esta escrita possa provocar movimentos que operem em prol de um pensar docente que entenda como urgentes as propostas pedagógicas que contribuem na/pela interculturalidade, a fim de que possamos participar da “produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma” (GALLO, 2015, p. 442).

Referências

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

CANDAU, Vera M.; KOFF, Adélia M. N. Simão e. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CASALIBRAS UFSCAR. [São Carlos, SP: UFSCAR], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/featured>. Acesso em: 12 out. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre F. de. (org.). **Repensar a educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David; KUAN-HSING, Chen (ed). **Stuart Hall**: critical dialogues in cultural studies. London: New York: Routledge, 1996.

KARNOPP, Lodenir. Literatura surda. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p.98-109, jun. 2006.

KARNOPP, Lodenir; MACHADO, Rodrigo N. Literatura surda: ver histórias em línguas de sinais. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO – 2SBECE, 2., 2006, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. CD-ROM.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura surda**. Licenciatura em Letras-Libras. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

KARNOPP, Lodenir. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. In: VIEIRA MACHADO, Lucienne; LOPES, Maura C. (org.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

KLEIN, Madalena; ROSA, Fabiano. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KUCHENBECKER, Liège G. **Feijãozinho surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2009.

LOPES, Maura C. Narrativas surdas: a condução das condutas dos escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.

MANSANO, Sonia R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

MÃOS Aventureiras. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/M%C3%A3osAventureiras/featured>. Acesso em: 12 out. 2021.

MENEZES, Magali M. Em tempos pós-modernos a educação como lugar de (des)encontros. In: BETANCOURT, Raul Fonet. (org.). **Menschenbilder interkulturell**. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung - Concordia Reihe Monographien. Aachen: M Verlag Mainz, Wissenschaftsverlag, 2008, v. Band48, p. 223-230.

MOURÃO, Cláudio Henrique N. **A fábula da arca de Noé**. Porto Alegre: Cassol, 2014.

MOURÃO, Cláudio Henrique N. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOURÃO, Cláudio Henrique N.; KLEIN, Alessandra. **As luvas mágicas do Papai Noel**. Porto Alegre: Cassol, 2012.

NEVES, Claudete M. **Literatura surda**: uma literatura descolonizadora?. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2015.

OLIVEIRA, Maria A. A.; CARVALHO, Ozana V. G.; OLIVEIRA, Maria Lúcia M. B. **Um mistério a resolver**: o mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: O Lutador, 2008.

PINEDA, Fabiola L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a Terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 94-123.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Patinho surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SANTIAGO, Mylene C; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVEIRA, Carolina H.; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003a.

SILVEIRA, Carolina H.; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003b.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008a.

STROBEL, Karin L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008b.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera M. (org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

“A TARJA DE CONFORTO NO MEU CORPO DIZ: NÃO RECOMENDADO À SOCIEDADE” - A DENÚNCIA MUSICADA DE CAIO PRADO SOBRE MARCAS SOCIAIS EM CORPOS DISSIDENTES

Jean Michel Valandro¹

Resumo: Considerando-se o atual cenário sociopolítico brasileiro, em que prevalecem os discursos de ódio à diversidade sexual e de gênero calcados no projeto neoliberal brasileiro - que remonta a ideais sociais coloniais -, este artigo objetiva partir da arte como elemento facilitador de análises para conscientização sobre esses discursos e seus efeitos nos indivíduos de determinado grupo social (NUNES, 2021). Para tanto, analiso a letra da canção *Não Recomendado*, do trio musical de mesmo nome, enquanto poesia, a fim de entender os efeitos que discursos de ódio causam em populações não heterossexuais. Neste artigo, entendo gênero a partir do preconizado por Butler (2003), Foucault (2008; 2012) e Louro (2010), dentre outros/as autores/as. Ao longo da análise, diversas teorias e também notícias contribuem para entender os efeitos dos marcadores de opressão e exclusão social contidos na letra da música, cujo conteúdo explicita frases ouvidas recorrentemente por indivíduos dos mais diversos gêneros e identidades sexuais. Por fim, problematizo a questão de que muito já se conquistou, mas ainda há muito por fazer, e que enquanto estudioso da área de gênero, sinto-me responsável por utilizar os espaços que me são dados para deixar fluir as problemáticas sociais que enfrentamos no tempo-espaço em que vivemos.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Discursos de ódio; Canção; Marcadores sociais.

1 ELEMENTOS DISPARADORES PARA REFLETIR SOBRE O SOCIAL E PENSAR A ARTE PARA ALÉM DA FUNÇÃO ESTÉTICA

No atual cenário sociopolítico brasileiro, é possível perceber que diversos grupos têm reagido de maneira violenta a situações corriqueiras, muitas vezes tendo suas práticas permeadas por discursos de ódio que, ainda hoje, perpassam nossa sociedade. Discursos esses que normalmente estão imbuídos de ideais coloniais que visam propagar uma verdade absoluta baseada em versões muito particulares de elementos culturais - como religião, família, raça, gênero - para o estabelecimento de padrões reguladores do comportamento social.

Essa lógica colonial - conservadora e fundamentalista - encontra terreno fértil em perspectivas neoliberais que, atualmente, propõem a formatação da subjetividade humana com base nos padrões supramencionados. A esse respeito, cabe destacar que essa conversa se dá porque “a novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo” (DARDOT; LAVAL; GUÉGUEN; SAUVÊTRE, 2021, p. 12). Além disso, esses ideais atravessam toda tessitura social e favorecem também a criação de marcadores sociais de opressão e exclusão ligados ao gênero, à raça, à classe social etc.

¹ Mestrando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, jeanmvalandro@gmail.com

Considerando esse cenário, e partindo da ideia de que “a arte [...] é uma forte ferramenta de comunicação capaz de conscientizar a população e resistir, através de suas manifestações, denunciando e nos mostrando os verdadeiros sentidos e objetivos das ações das classes dominantes dentro do sistema capitalista e neoliberal” (NUNES, 2021, texto digital), neste artigo, farei um exercício de interpretação da canção *Não Recomendado*, composta por Caio Prado. Com esse exercício, buscarei entender a letra da canção enquanto poesia e desvendar de que forma ela, em sua linguagem artística, refere-se aos marcadores sociais de gênero de maneira a protestar contra as violências sofridas pelo eu-lírico - um indivíduo homossexual que se identifica como sendo do sexo masculino.

Visando a esse objetivo, primeiramente faço um apanhado geral de teóricos que justificam a possibilidade de entender canções como poesias e, assim, analisá-las enquanto textos literários. Na sequência, apresento estudiosos que fundam meu entendimento acerca de gênero, a fim de deixar claro a partir de que lente analiso os marcadores sociais presentes na canção de Caio Prado. Além disso, prossigo com a análise da canção propriamente dita e finalizo com algumas considerações acerca do apresentado neste texto.

2 POESIA E CANÇÃO: UM DIÁLOGO QUE SE RENOVA ATRAVÉS DOS TEMPOS

A relação entre poesia e música remonta à Antiguidade Clássica, dos romanos e gregos, quando “música e poesia eram indissociáveis” (FIUZA, 2001, p. 49). Em outro importante momento da história, essa mesma relação aconteceu sob a influência de outros atores: os trovadores medievais, que compunham cantigas incorporando música a poemas cheios de sentimento.

Dando um grande salto temporal, e aproximando essa relação de terras brasileiras, é possível estabelecer conexões entre os trovadores, com seus poemas musicados, e os/as conhecidos/as intérpretes da Música Popular Brasileira (MPB) Belchior, Chico Buarque de Hollanda, Vinicius de Moraes, Elis Regina, Gal Costa, Clara Nunes, Rita Lee, Elza Soares, Maria Bethânia entre outros/as. Ainda, nos tempos atuais, temos a Nova MPB, movimento do qual o trio *Não Recomendados* (formado por Caio Prado, Daniel Chaudon e Diego Moraes) faz parte.

Tal comparação é amparada por Rennó, quando ele afirma que

a música popular – ou talvez seja mais exato dizer “a canção popular” – que ganhou imensa difusão no século XX, tornando-se uma expressão do espírito dos tempos modernos, e que continua florescendo com grande esplendor [...] no Brasil, vem realizando, por sua vez, em seus momentos culminantes, uma espécie de retomada, no plano da produção artística de consumo, da arte poética erudita dos trovadores medievais (RENNÓ, 2003. p. 52).

Além disso, a respeito dessa relação da canção popular brasileira com a poesia, ou com o fato de podermos tratá-la como poesia, Ribeiro Neto (2000, p. 21) afirma que tal tratamento é possível ao pensar a realidade brasileira devido a

algumas particularidades nacionais que se dá mediante a fusão de dois fatores da poesia e da música brasileira: a “oralidade de nossa poesia” e a “música da fala brasileira”. Tais particularidades fizeram com que seja “muito difícil estabelecer a zona limítrofe entre uma ‘letra de música’ e uma ‘poesia’” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 22) ao pensar na MPB, embora diversas vozes da crítica ainda tentem reduzir a poesia e a canção apenas a “texto de ler” e “texto de ouvir”, respectivamente, enquadrando as duas formas de arte em conceitos pré-formatados.

Além dos teóricos já mencionados, Bosi (2010, p. 27) também corrobora essa visão ao afirmar que a poesia “atualiza e leva à máxima potência as virtualidades todas do signo e sobretudo a sua faculdade de dar nome a aspectos singulares da experiência”, de modo que não pode ser classificada de maneira hermética como, muitas vezes, sugere a crítica. Ainda,

[...] poesia não é discurso verificável, quer histórico, quer científico; [...] poesia não é dogma nem ensinamento moral; nem, na outra ponta, é “sentimento na sua imediatidade”. Nem pura idéia [sic], nem pura emoção, mas expressão de um conhecimento intuitivo cujo sentido é dado pelo *pathos* que o provocou e o sustém. Nada mais, mas nada menos (BOSI, 2010, p. 9).

Por fim, Alves e Fiuza (2020, p. 197) afirmam que “é por meio da possibilidade de modificação de realidades e contextos que se estabelecem os vínculos entre a lírica canônica (acadêmica, metrificada, formal, seletiva), e a lírica subalterna (cantada, livre, emancipadora, coletiva)”. Considerando o que dizem essas autoras, é interessante afirmar que semelhantemente ao que elas falam sobre Elza Soares, também Caio Prado - o compositor da canção analisada neste artigo, de cuja obra Elza era admiradora - ocuparia um lugar de subalternidade na sociedade brasileira, por ser artista e negro, ademais de homossexual e de fugir do ideal de masculinidade pregado pelos padrões sociais cis-heteronormativos².

Apresentados os porquês pode-se - e deseja-se - analisar a canção popular brasileira como poesia, na próxima seção, apresento o construto teórico que embasa meu entendimento acerca de gênero, sexo e sexualidade.

3 SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEITOS BASILARES E DISCURSOS SOCIAIS QUE PERPASSAM CORPOS

“Não existe uma verdade a ser descoberta; existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros” (FOUCAULT, 2000, p. 23).

2 Cabe salientar que, nesta comparação, não se pode esquecer de mencionar que o lugar social ocupado por Caio Prado ainda semelhante ao de Elza Soares não é exatamente igual, pois sabe-se que a sociedade situa homens e mulheres em patamares diferentes, mesmo que eles ocupem a mesma função profissional e sejam da mesma raça, como neste exemplo.

Como a canção a ser analisada fala sobre corpos dissidentes pautados por questões de gênero, é imprescindível que sejam apresentados os conceitos balizadores da discussão que se encontra mais adiante neste artigo, a fim de melhor explicar o discurso adotado. Para tal, vamos retomar alguns conceitos importantes, conforme segue.

3.1 Sexo

O termo sexo, neste campo de estudo, refere-se ao sexo biológico que diferencia os indivíduos e, normalmente, é definido pelos órgãos genitais da pessoa (pênis/vagina).

3.2 Sexualidade

A sexualidade,

[...] forma a parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas se tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental (BRASIL, 2009, p. 295).

Isto é, ao falar de sexualidade, estamos considerando o campo dos afetos, da atração amorosa e também sexual. Sexualidade, então, indica a orientação sexual da pessoa e por qual gênero ela sente-se atraída e compreende, por exemplo, categorias como a heterossexualidade (atração pelo gênero oposto); a homossexualidade (atração pelo mesmo gênero); a bissexualidade (atração por ambos os gêneros); a panssexualidade (atração por pessoas, independente de sexo ou gênero); e a assexualidade (pouca ou nenhuma atração, nesse caso, apenas sexual, por nenhum gênero).

3.3 Gênero

O gênero, por sua vez, envolve todas as construções sociais que são atribuídas aos indivíduos de diferentes sexos. Vamos ver um excerto que explica de maneira simples esse entendimento.

Muitas vezes escutamos frases como “cuidar da casa é coisa de mulher”. O que está por trás de frases desse tipo é justamente a questão de gênero: se o que caracteriza “ser mulher” são simplesmente características biológicas e anatômicas, não haveria razão para alguém atribuir uma atividade especificamente às mulheres. Afinal, qual genitália uma pessoa tem não faria diferença na hora de limpar a casa. Isso demonstra que há algum sentido a mais atribuído a “ser mulher”, algo que vá além do sexo biológico. Esse “algo além” é, justamente, o **gênero** (MORAES; MEDEIROS, texto digital, 2021, grifo das autoras).

Nesse sentido, podemos entender que o gênero é o conjunto de tudo que foi definido com o passar do tempo e que as sociedades entendem como comportamento, papel e função atribuída a homens e mulheres de diferentes sexos. A esse respeito, Butler (2003) apresenta dois conceitos importantes que utilizaremos ao longo da análise da canção neste artigo: identidade e performatividade de gênero.

A identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se identifica (homem, mulher ou pessoa não-binária), sendo os termos mais comuns o **cisgênero**, que é quando a pessoa identifica-se com o gênero atribuído a ela no momento do seu nascimento; o **transgênero** não se identifica com o gênero atribuído a ele/a; e o não-binário, que é o indivíduo que não se enquadra no binarismo homem-mulher. É claro que existe toda uma infinidade de gêneros além desses, porém, a ideia aqui é apenas explicar de maneira a elucidar a perspectiva a partir da qual estamos falando, por isso, falamos apenas desse contingente reduzido.

Ao falar de identidade de gênero não podemos deixar de falar de um importante conceito de Butler (2003): performatividade de gênero, cunhado quando a autora afirma que o ser homem ou o ser mulher é definido por performances de gênero delimitadas pela sociedade em que estamos inseridos. Isto é, a sociedade estabelece um padrão que determina o que é ser homem e mulher, e os indivíduos, no geral, modelam sua identidade de gênero para acomodar-se nesses padrões, comportando-se de uma determinada maneira que passa a ser adotada coletivamente.

Para entender essa afirmação, vamos pensar na figura de um homem costurando uma peça de roupa. Tal imagem, ainda hoje, causa espanto em algumas pessoas que entendem que essa é uma atividade ligada à mulher e não ao homem. Tais padrões sociais, vale ressaltar, são construídos sócio-historicamente e estão presentes em todos os âmbitos de uma sociedade.

3.4 Movimentando conceitos: problemáticas sociais envolvendo corpo, gênero e sexualidade

Foucault (2008) teoriza que, em qualquer sociedade, o corpo sempre foi importante, mas a partir do século XVIII, particularmente na Europa Ocidental, o controle sobre ele aumentou consideravelmente, com enfoque em discipliná-lo, estabelecendo uma relação direta entre utilidade e obediência. Nessa ocasião, desenvolveu-se “uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Considerando essa perspectiva do século XVIII, vale lembrar que, apesar de antiga, ela reinventa-se todos os dias enquanto uma engrenagem de um mecanismo de regulação social (FOUCAULT, 2012). Isso devido à propagação de ideais sociopolíticos e culturais neoliberalistas - mencionados no início deste

texto - que permeiam a sociedade atual e que reforçam a ordem compulsória e obrigatória que se estabelece entre sexo (biológico), gênero e desejo, e que se liga à lógica reducionista de que, se o indivíduo tiver vagina é uma menina que estará obrigatoriamente condicionada a sentir atração por meninos e vice-versa (BUTLER, 2003).

Além disso, nota-se que existem certos discursos que perpassam os espaços sociais, e que concebem gênero a partir dessa lógica apresentada por Foucault (2008), ou seja, como algo relacionado a um sexo dado previamente. Tais discursos tendem a reforçar as dualidades homem x mulher, masculino x feminino, pênis x vagina, bem como uma ordem em que a matriz heterossexual é vista como a única possível, o que deslegitima todas as outras existências (LOURO, 2010; HEILBORN; RODRIGUES, 2018).

A esse respeito, os estudos de gênero desmistificam essas dualidades ao apresentar a ideia de que gênero é visto como um gesto performativo e não fixo, estanque e pré-determinado pelo órgão sexual com que se nasce (PISCITELLI, 2002; BUTLER, 2003). Dar espaço, portanto, a críticas das problemáticas sociais que englobam o dito até aqui é algo importante no sentido de superar o medo que as pessoas têm sobre “a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica não ter uma identidade fixa” (WEEKS *apud* LOURO, 2010), o que adviria de uma lógica colonial, que atualmente se inscreve no contexto do neoliberalismo brasileiro, imposta como única verdade aos sujeitos, independente do quão diferentes eles sejam.

Para desconstruir essas ideias de fixidez em relação ao gênero e à sexualidade, uma das vias é pôr em discussão elementos que alertem sobre os corpos e os saberes concebidos sob o prisma do colonizador. Nesse sentido, sinto ser importante, enquanto profissional da área de Letras, colaborar com essa desconstrução pondo em evidência tópicos do campo das linguagens, mesmo porque a linguagem, enquanto elemento da comunicação humana, sempre possui, incrustados nela, os mais diversos discursos.

4 A DENÚNCIA MUSICADA DE CAIO PRADO: RECORRÊNCIAS DISCURSIVAS DA SOCIEDADE ACERCA DO HOMEM HOMOSSEXUAL

Nesta seção, como já dito anteriormente, analiso a canção *Não recomendado*, escrita por Caio Prado e performada pelo trio homônimo à canção, composto pelo próprio artista, além de Daniel Chaudon e Diego Moraes. A vontade de analisar a letra da canção surgiu da ideia de que “de todas as formas de arte [...] a música atuou como a principal catalisadora no despertar da consciência social da comunidade” (DAVIS, 2017, p. 167).

Além disso, motivei-me também pelo que afirma Elza Soares, que coincidentemente também performou a canção analisada aqui em seu álbum “Planeta Fome”, por ocupar-se de lutar contra a homofobia, o racismo, a violência

contra a mulher, entre outros problemas sociais. A artista destaca que “a música serve para denunciar, para gritar. Muitas vezes nós gritamos e as pessoas não nos ouvem” (SOARES *apud* ARRUDA, 2020, texto digital), por isso, além de “gritar”, penso que devemos abordar extensivamente o que nos move, nos incomoda, fazendo uso de todos os instrumentos que forem possíveis para tentar afetar o maior número de pessoas que pudermos. Dito isso, sigamos sem delongas para a análise da canção³.

*Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã
Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão*

Nesta primeira passagem, podemos entender dois discursos que, embora sigam por caminhos levemente diferentes, andam paralelamente e convergem em muitos pontos. O primeiro, é o que nos leva a entender que o eu-lírico é passível de exposição pública, que todos devem saber quem ele é (no caso, com foco em sua sexualidade) para entender o perigo que ele representa à sociedade. Essa ideia de perigo já foi apresentada por Weeks (*apud* LOURO 2010) no capítulo anterior, mas pode ser retomada como um dos instrumentos de controle do projeto social colonial e neoliberal brasileiro que se apresenta quando são proferidas frases como “os gays vão acabar com a família tradicional brasileira” ou quando se afirma que os “não heteros” são contra “a religião” - vale lembrar que família e religião são dois pilares fundamentais do neoliberalismo nacional⁴ -, por exemplo, mesmo sabendo que uma grande porcentagem de pessoas de outras sexualidades e gêneros seguem com seus ideais religiosos, muitas vezes cristãos, e têm, ou pretendem construir uma família.

Nesse entendimento, cabe destacar que, para além da identidade sexual, ao longo da história da humanidade, sempre existiram relações estreitas entre poder e sexualidade (FOUCAULT, 2012). Seguindo a mesma linha de pensamento, Miranda (2016) tece considerações sobre a figura feminina, mas que podem ser facilmente extrapoláveis para outros grupos que não o homem cisheteronormativo⁵. A autora diz que as relações de entre poder e sexualidade serviram

3 Foram utilizadas somente quatro estrofes porque elas repetem-se ao longo da canção.

4 Utilizo o termo “a religião” entre aspas, porque, normalmente, quando as pessoas referem-se à religião estão falando do Cristianismo, visto que é uma das maiores religiões do mundo e domina a maior parte dos discursos sobre o tema, e também porque o preconceito com sexualidades outras acontece de formas mais brandas ou em menor quantidade em religiões como a Umbanda e o Candomblé, por exemplo, ou em algumas crenças indígenas.

5 O termo “heteronormativo” aparece acoplado ao termo “cisgênero” para falar do/a indivíduo que, para além de se identificar com o gênero atribuído a ele/ela em seu nascimento, performa os papéis atribuídos socialmente a esse gênero.

[...] em muito para a dominação, opressão e domesticação da mulher, principalmente, a partir da Era Moderna, com seus novos paradigmas de racionalização, tecnicismo, normalidade e ordem, em que a igreja, a medicina, os discursos jurídicos e o Estado atuavam com o mesmo objetivo: demonizar/santificar a mulher e, como consequência, dominá-la. A primeira com seu poder ideológico, legitimado pelos médicos e pelos juristas e o Estado com seu poder repressivo (MIRANDA, 2016, p. 113).

Outra possível interpretação para esta primeira estrofe é a de que ela constitui-se enquanto um diálogo entre o eu-lírico e sua consciência, mencionando ter visto uma foto em uma manchete falando sobre o quanto é perigoso existir na sociedade atual e não estar inserido em uma categoria que, em determinada medida, não desfruta de plenos privilégios sociais, guardados, como dito anteriormente, ao homem heterossexual e cisgênero que segue o padrão de comportamento imposto pelo modelo social em que está inserido. Essa interpretação encontra fundamento nas notícias diárias, como uma que diz que um indivíduo não hetero é agredido por hora no Brasil (PUTTI, 2020), ou outra que afirma que cerca de 320 pessoas LGBTQIA+ morreram por causas violentas no ano de 2021 (SOUZA, 2022).

*A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz
Não recomendado à sociedade*

Tendo em vista o dito na estrofe anterior, ao considerar-se que o corpo dissidente, isto é, que foge aos padrões, que diverge deles, deve ser publicizado para que se entendam os “perigos” que ele oferece à sociedade, é necessário escondê-lo de alguma forma. Para tal, o eu-lírico comunica-se utilizando a expressão “placa de censura”, pois a ideia da sociedade é que, excluindo o indesejável de diversos lugares, sejam eles físicos, digitais ou mesmo do imaginário, fará com que todos acreditem que ele é algo ruim e não se deve jamais aproximar-se dele. Afinal de contas, porque um “cidadão de bem” seria censurado ou tachado como não recomendado?

Também a segunda parte da estrofe segue no mesmo caminho, porém a metáfora é ainda mais interessante que a inicial. Aqui, o eu-lírico fala em tarja de conforto, porém é interessante dizer que a tarja é colocada sobre o corpo dele para o conforto de outrem. Isto é, para chegar ao conforto de uma determinada parcela das pessoas, que possuem sexualidade, aparência e comportamento esperado pelos padrões sociais, a sociedade acha por bem violentar, deslegitimar, negar e relegar aos porões da existência uma fatia do povo que a compõe.

*Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado
Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado*

Nesta estrofe, por sua vez, adentramos a seara que elenca adjetivos corriqueiramente proferidos contra a pessoa não hetero. Essas palavras são ditas porque disseminar publicamente a ideia de que determinados padrões de existência não são aceitáveis culmina em atos violentos, sejam, da ordem física, psicológica ou mesmo verbal, como neste caso (para não mencionar situações em que dois tipos de abusos se sobrepõem). Cabe destacar que, tal tratamento abusivo e pejorativo gera “marcas-feridas”, conceito fundado por Suely Rolnik para referir-se a “[...] marcas de experiências que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir que ultrapassa um certo limiar, uma espécie de intoxicação (ROLNIK, 1993, p. 247).

A respeito dessa estrofe, podemos analisá-la por blocos, por exemplo, os termos “pervertido” e “indecente” teriam origem em concepções inculcadas como verdades generalizadas inscritas nos registros sociais. O termo pervertido frequentemente tem sua origem ligada a outros termos como pederasta, que mais atualmente tem sido traduzido como pedófilo. Sobre isso, vale destacar que uma pesquisa recente apontou que em “99,3% [dos casos de abuso sexual infantil], o pedófilo era na verdade heterossexual” (VILLARREAL, 2018, texto digital).

Já o termo indecente é mais amplo e vai ao encontro daquelas concepções sociais que, provavelmente, baseiam-se em um código de conduta mais rígido, que trata a sexualidade como um tabu a partir de uma perspectiva mais repressiva, portanto, sequer seria desejável falar sobre ela nos termos desse visão de mundo: sobre o corpo não se fala, nele não se toca. Em contrapartida, o que se nota é que outras existências não hetero, para fugirem do jugo social sob o qual estão postas, normalmente enxergam a assunção da própria sexualidade como um ato político e, portanto, dão mais visibilidade ao tema.

Seguindo, temos o termo “mal amado”, que adviria de certos discursos que circulam espaços sociais que afirmam que, muito provavelmente, o/a homossexual ou a pessoa trans, entre outros gêneros dissidentes, não recebem suficiente amor de suas famílias e, por isso desejam “chamar a atenção” da sociedade “comportando-se” de uma determinada, maneira. “Má influência”, por sua vez, decorre da concepção de que é possível influenciar a outrem sobre sua sexualidade, como se ela fosse apenas um comportamento que se adquire. Sobre essa concepção, cresce cada vez mais o número de pessoas que admite que as identidades sexuais tenham sua origem em componentes genéticos (VARELA, 2021), o que corrobora o discurso de que ninguém, em sã consciência, escolheria ser alguém que a sociedade rejeita e violenta o tempo todo.

Já a expressão “péssima aparência” surge a partir daquilo que não se considera uma performatividade de gênero padrão, ou seja, vai desde a questão de homens usando roupas que, atualmente, são consideradas do guarda-roupa feminino e vice-versa, além de cortes de cabelo, trejeitos e até cirurgias de

adequação corporal⁶, por exemplo. Por fim, o termo “viado”, que decorre do animal veado, no Brasil adquiriu ligação com o público homossexual, mesmo sendo um símbolo de virilidade no hemisfério norte⁷. Parte dessa acepção surge a partir do desenho da Disney “Bambi” e dos modos saltitantes e suaves do personagem (vide o ideal de performatividade cisgênero masculina). Porém, Machado (1994, texto digital) sugere que

o Dr. Hirsch, um médico apologista da dupla sexualidade, em Frankfurt, na Alemanha pré-Hitler, teria demonstrado que o “cruzamento” entre judeus e alemães produzia casos frequentes de “homens-mulheres” e “mulheres-homens”. Hirsch considerava seres superiores os andróginos, como chamava essas pessoas e a si mesmo. Ocorre que Hirsch em alemão quer dizer “veado”. Daí a extensão de veado a homossexual.

*Não olhe nos seus olhos
Não creia no seu coração
Não beba do seu copo
Não tenha compaixão
Diga não à aberração*

Nesta última estrofe, que eu acredito ser a mais cruel em termos de expressões utilizadas, temos recomendações elencadas pelo eu-lírico sobre como a sociedade prescreve que se lide com as pessoas não hetero. No primeiro verso, já temos a indicação de que não devemos sequer fitá-los, o que pode ser entendido concretamente ou metaforicamente, no sentido de que não devemos dar atenção a eles, porque eles não a merecem, já que deveriam ser excluídos do convívio social. O segundo verso, extremamente violento, afirma que não devemos crer no que eles sentem, pois não é algo verdadeiro, ou seja, eles mentem sobre quem são, sobre o que sentem, **são uma farsa**⁸.

No mesmo caminho segue o terceiro verso, em que o “copo” pode ser simbólico, significando que não se deve ser amigo dessas pessoas, confraternizar com elas, aceitá-las de nenhuma maneira. Ou também podemos pensar na homofobia generalizada que surgiu a partir dos anos 80 com a epidemia de HIV/AIDS, chamada por alguns de “praga gay”. Na época, sem muita informação, acreditava-se que era possível adquirir essa Infecção Sexualmente Transmissível (IST) até mesmo pelo mais simples contato com o indivíduo, o que graças à ciência, foi desmistificado há algum tempo, embora ainda existam diversos tabus e concepções equivocadas sobre essa IST.

6 Refiro-me, aqui, a toda e qualquer cirurgia realizada por pessoas trans para que seja possível viver no corpo que entendem como sendo o que deveria ser o seu.

7 O uso deste termo legitima a afirmação de que o eu-lírico se identifica como sendo do sexo masculino, devido ao fato de que este termo é utilizado, via de regra, ao referir-se a indivíduos homossexuais desse sexo.

8 Video uso que se faz do verbo “travestir”, por exemplo, enquanto disfarçar algo, fantasiá-lo, entendê-lo como algo que não é de verdade.

Nos últimos dois versos, percebemos o suprassumo do discurso de ódio que uma grande parcela da sociedade propaga ao falar de pessoas não heterossexuais: dizer que não se deve ter compaixão é autorizar atos violentos, no caso, voltados a determinados grupos. Tal concepção é reforçada por discursos como o do atual governante do Brasil em entrevista à revista Playboy: “prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo” (BOLSONARO *apud* SOARES, 2021, texto digital), proferido ao perguntarem a ele sobre como se sentiria caso tivesse um filho homossexual. Essa perspectiva, adotada por uma grande porção daqueles que se dizem conservadores, baseia-se em valores apresentados desde o início deste texto, quando falamos sobre o projeto colonial neoliberalista. Ainda, é possível ver o termo “aberração”, que significa algo desviante do padrão, mas que indica desordem. Isto é, entende-se desvio como algo que sugere anormalidade, de modo que esse verso reforça o anterior, afinal de contas, porque deve-se ter compaixão de alguém que, segundo o ideário contido na letra da canção, nem deveria existir pois foge da normalidade?

5 COMO SERÁ O AMANHÃ? RESPONDA QUEM PUDER...

Dado o exposto, creio ser possível dizer que, enquanto reflexo do momento social em que a canção analisada surgiu, a letra descreve muito bem diversas situações pelas quais, possivelmente, 90% ou mais dos indivíduos não héteros brasileiros já passamos. Em suma, considerando o conjunto de discursos, atitudes e políticas sociais existentes no instante presente do Brasil, prevalece a máxima proferida no filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain*, de Jean-Pierre Jeunet: “os tempos são duros para os sonhadores!⁹”.

Contudo, há que se pensar que é trabalho árduo enfraquecer práticas que estão profundamente arraigadas na constituição de uma sociedade, embora se faça urgente tal questão, visto que, como vimos ao longo do texto, tais ações culminam na violação de direitos de muitas pessoas, por vezes, custando-lhe a própria vida. Há que se dizer, porém, que mesmo que nem tudo sejam flores, tampouco tudo são dores, embora ainda se caminhe a passos muito lentos para atingir níveis satisfatórios de equidade de gênero.

Considerando a canção analisada, ela cumpre muito bem o papel a que se propõe, que é o de denunciar realidades violentas vivenciadas por pessoas não heterossexuais. A esse respeito, vale mencionar que temos outras/os artistas que também seguem na mesma linha: Liniker e os Caramelows, Pablo Vittar, Bahias e a Cozinha Mineira, Lineker, MC Xuxu, Jaloo, Rico Dalasam, Gloria Groove, Triz etc.

Para finalizar, creio que este texto serve apenas como amostra do trabalho que vem sendo desenvolvido por diversos artistas, como supracitado. Mesmo porque a temática de gênero é tão diversa quanto o número de suas identidades, de suas expressões, de modo que esse assunto não demonstra sinais de esgotamento, pelo

9 Do original *Les temps sont durs pour les rêveurs*.

contrário, a cada dia ele complexifica-se mais, pois surgem novas denominações, novas perspectivas, novos discursos. Dito isso, creio ser meu trabalho, enquanto indivíduo pesquisador das linguagens e dos estudos de gênero, utilizar meus espaços de privilégio como homem homossexual cisgênero (considerando o lugar de subalternidade que se relega a outras sexualidades e gêneros) para dar vazão às vozes que perpassam a comunidade LGBTQIA+, como feito aqui.

Retomando o título desta derradeira seção, não sei o que o amanhã reserva com relação a conquistas de direitos e diminuição de violências, porém, o que tenho como certeza é o dito pelo escritor espanhol Antonio Machado: “caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”¹⁰ (MACHADO, 2014, texto digital). Isto é, deve-se primar pelas batalhas do pelo tempo presente, a fim de construir nosso caminho a cada pequeno passo que conquistarmos, fazendo de cada um deles uma vitória.

Referências

ALVES, Lidiane Cossetin; FIUZA, Adriana Aparecida de Figueiredo. Elza Soares e a insubmissão das Marias das Vilas Matilde: “cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”. **Feminismos**, v. 8, n. 2, p. 194-206, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42098>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ARRUDA, Renata. Maria da Vila Matilde: análise da música de Elza Soares. **Letras**, 15 mar. 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/maria-da-vila-matilde-analise/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: BOSI, Alfredo (Org). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 2010. p. 7-48.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: Orientação Sexual - 1ª Parte**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian; GUÉGUEN, Haud; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. São Paulo: Elefante, 2021

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

FIUZA, Alexandre Felipe. **Entre cantos e chibatás: a pobreza em rima rica nas canções de João Bosco e Aldir Blanc**. 2001. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

10 Do original, *Caminante, no hay camino se hace camino al andar*

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEILBORN, Maria Luiza; RODRIGUES, Carla. Gênero: uma breve introdução. **Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, ano 12, n. 20, p. 9-21, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/4547/3591>. Acesso em: 8 ago. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 14-36.

MACHADO, Antonio. **Los proverbios y cantares de Antonio Machado**. Granada: Dauro Ediciones, 2014.

MACHADO, Josué R. S. Veado por quê? **Folha de São Paulo**, 23 jul. 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/7/23/brasil/25.html>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MIRANDA, Jéssica. Opinião pública e violência simbólica: o corpo feminino como enquete social. **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, p. 112-122, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/32133/16819>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MORAES, Isabela; MEDEIROS, Letícia. Gênero: você entende o que significa? **Politize!**, 20 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/vamos-falar-sobre-genero/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

NUNES, Danilo. Arte: ferramenta de resistência cultural. **MST**, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/05/17/arte-ferramenta-de-resistencia-cultural/#:~:text=A%20arte%20tamb%C3%A9m%20%C3%A9%20uma,do%20sistema%20capitalista%20e%20neoliberal..> Acesso em: 17 ago. 2022.

PISCITELLI, Adriana Gracia. Exotismo e autenticidade: relatos de viajantes à procura de sexo. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 19, p. 195-233, 2002. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/31102009-114126piscitelli.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

RENNÓ, Carlos. Poesia literária e poesia de música: convergências. *In*: OLIVEIRA, Solange Ribeiro. **Literatura e música**. São Paulo: Senac SP/Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 49-71.

RIBEIRO NETO, Amador. Uma levada maneira: no ar, poesia e música popular. **Conceitos**, João Pessoa, p. 21-27, nov. 2000.

ROLNIK, Suely. Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, n. 2, 1993.

SOARES, Ingrid. Bolsonaro diz que Eduardo Leite está 'se achando o máximo' ao se assumir gay. **Correio Braziliense**, 2. jul. 2021. Disponível em: <https://www.>

correiobraziliense.com.br/politica/2021/07/4935091-bolsonaro-diz-que-eduardo-leite-esta-se-achando-o-maximo-ao-se-assumir-gay.html. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, Renata. Quase 320 pessoas LGBTI+ morreram por causas violentas no Brasil em 2021, diz entidade. **CNN Brasil**, 17 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/quase-320-pessoas-lgbti-morreram-no-brasil-em-2021-diz-entidade/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

VARELA, Dráuzio. Homossexualidade, DNA e a ignorância. **Dráuzio**, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/homossexualidade-dna-e-a-ignorancia-artigo/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

VILLARREAL, Daniel. Maioria dos pedófilos e molestadores de crianças são heterossexuais, mostra pesquisa. **Hornet**, 5 ago. 2018. Disponível em: <https://hornet.com/stories/pt-pt/pedofilos/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-82.

A UTOPIA ERÓTICA DA NINFETA NA CULTURA MIDIÁTICA BRASILEIRA E A RETÓRICA DE *LOLITA*, DE VLADIMIR NABOKOV

Eduarda Pacheco da Luz¹

Resumo: *Lolita*, romance emblemático de Vladimir Nabokov, sobrevive no imaginário popular através de controvérsias e um eterno fascínio por sua personagem principal. Dentre seus diferenciais, destacam-se, além da personagem que dá nome à obra, Humbert, narrador-personagem que relata os eventos, e o conceito de *ninfeta*. O presente artigo propõe elucidar como a retórica aplicada a essa narrativa em primeira pessoa resultou na criação do mito da ninfeta e sua disseminação na cultura popular midiática brasileira. Como aporte teórico utilizou-se os postulados de Wayne Booth, a partir dos quais foi possível avaliar as táticas narrativas utilizadas pelo narrador a fim de provar como o domínio retórico deste foi capaz de alterar a percepção do público a ponto de fazer com que ficção fosse confundida com realidade. Identificamos ramificações do conceito ninfético em duas personagens de telenovelas brasileiras que apresentam similaridades com a personagem principal do romance, as quais são aqui propostas como manifestações de duas faces de um mesmo arquétipo. Concluiu-se que os recursos linguísticos empunhados por Nabokov foram responsáveis pelo surgimento de uma utopia erótica advinda da resposta psicoemocional provocada pelo texto, estando essa resposta ligada à problemática imagem da menina-mulher que, após o lançamento de *Lolita*, ficou conhecida como “ninfeta”.

Palavras-chave: *Lolita*; Vladimir Nabokov; teorias narrativas; literatura americana.

1 Introdução

Apesar das duras críticas e das múltiplas censuras sofridas na época de seu lançamento em 1955, *Lolita* acabou por render grande prestígio ao seu autor, o russo Vladimir Nabokov, e uma posição de peso no cânone das literaturas americana e mundial. Ainda polêmico e controverso por uma variedade de fatores, o romance tem, por décadas, dividido leitores, que na maioria das vezes transitam entre o repúdio e o fascínio tentando encontrar um equilíbrio entre o desconforto que causam os atos e crimes cometidos pelo infame narrador-personagem, Humbert Humbert, e a inquietante beleza da prosa aplicada a uma história de natureza tão doentia. Os excepcionais efeitos psicológicos e emocionais causados no leitor por essa envolvente e dicotômica narrativa eternizaram o romance não apenas na cultura, mas no imaginário popular, fazendo com que *Lolita* se tornasse mais do que uma referência literária: *Lolita* virou um mito, um arquétipo, um adjetivo.

Um dos principais créditos concedidos ao romance de Nabokov é por este ter introduzido a ideia da *ninfeta*, conceito originalmente definido pelo narrador como o período entre os 9 e os 14 anos de idade de uma jovem menina onde ela seria particularmente desejável aos olhos de um homem mais velho, ou durante o

1 Pós-Graduada do curso de Mestrado em Letras, com concentração na área de Teoria da Literatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). eduarda.luz@edu.pucrs.br | <http://lattes.cnpq.br/4100712430913306>

qual esses homens (os “*nympholepts*” (NABOKOV, 2006, p. 16), como descrito no romance) estariam mais vulneráveis aos encantos dessas meninas. As ninfetas, segundo o narrador Humbert, destacam-se dentre as demais meninas de sua idade por traços físicos de beleza única e tão desconcertante que não seria passível de ser considerada humana, mas sim sobrenatural, demoníaca (NABOKOV, 2006, p. 15). Combinada à idade pueril e a uma natural e charmosa irreverência, essa beleza termina por caracterizar, sob a perspectiva humbertiana, o “pequeno e mortífero demônio” (NABOKOV, 2006, p. 16, tradução nossa), a ninfeta que assombra os sonhos do narrador-personagem.

Uma vez definida a natureza ninfética, Humbert procede descrevendo a posição que ocupam os homens vítimas de seus encantos:

A normal man given a group photograph of school girls or Girl Scouts and asked to point out the comeliest one will not necessarily choose the nymphet among them. You have to be an artist and a madman, a creature of infinite melancholy, with a bubble of hot poison in your loins [...] in order to discern at one, by ineffable signs [...] the little deadly demon among the wholesome children; [...] there must be a gap of several years, never less than ten I should say, generally thirty or forty, and as many as ninety in a few known cases, between maiden and man to enable the latter to come under a nymphet’s spell. (NABOKOV, 2006, p. 16-17).

Apesar de ter sido pioneiro em conferir tal misticismo à jovialidade feminina, *Lolita* não foi o primeiro romance a retratar um relacionamento de natureza erótica e/ou afetivo entre uma jovem menina e um adulto. Na verdade, *Lolita* encontra predecessores notáveis, principalmente, na literatura europeia, dentre os quais podem ser destacados títulos como *Claudine à l’école* (1900), de Colette, cujo enredo envolve um caso amoroso entre a personagem principal Claudine, de 16 anos, e um de seus professores do internato onde estuda; *Olivia* (1949), da britânica Dorothy Strachey, e também *Gestern und heute* (1930), da alemã Christa Winsloe, que igualmente narram histórias muito semelhantes de paixões entre uma adolescente e uma de suas professoras, sendo o enredo de *Olivia* o único dentre os três romances citados que não apresenta algum tipo de consumação física da atração das personagens envolvidas. Todas as obras citadas, assim como *Lolita*, apresentam o mesmo foco: o desejo dentro de uma grande discrepância de idade e a danação completa, emocional ou literal, da personagem mais velha em decorrência de seu desejo pela jovem que desperta sua paixão.

No Brasil, destaca-se *Presença de Anita*, de Mário Donato, romance publicado pela primeira vez em 1948 e adaptado para a televisão em 2001 em forma de uma minissérie que eternizou a imagem da ninfeta no imaginário popular brasileiro. Apesar de ter sido escrito e publicado sete anos antes de *Lolita*, *Presença de Anita* partilha de conceitualizações semelhantes àquelas encontradas no romance de Nabokov: Eduardo, personagem central do romance, assim como Humbert, busca nas mulheres com quem se envolve traços remetentes ao seu primeiro amor de adolescência, Cíntia. Assim como Humbert vê sua primeira paixão, Annabel, em Dolores, a quem ele chama de “Lolita”, Eduardo vê Cíntia em Anita. Fica apaixonado

por ela de forma semelhante a como Humbert fica obcecado por Dolores. No romance, a idade de Anita não é revelada; na minissérie produzida em 2001, Anita tem 17 anos.

Apesar das irrefutáveis semelhanças concernindo enredos e temáticas, os romances em questão encontram sua maior discrepância entre as personagens que movem as tramas: Anita, apesar da pouca idade, é consideravelmente mais velha que Lolita, que tem apenas doze anos quando cai nas garras de Humbert pela primeira vez; além disso, a “ninfeta” de Mário Donato, diferentemente de Dolores, não é vítima de sequestro, abuso físico e psicológico, alienação e estupro. Enquanto Anita deliberadamente seduz Eduardo, para Dolores, as isoladas instâncias em que flerta com Humbert não passam de uma brincadeira infantil, sem intenções encobertas². Por que motivo, então, teria *Lolita* sido popularizado e solidificado como modelo erótico, e não *Presença de Anita*, considerando que o primeiro é infinitamente mais problemático? Por que é Dolores, a menina de doze anos, que até hoje seduz o público, e não Anita? Por quê, apesar de seus numerosos precedentes, é a partir e através de *Lolita* que é possível perceber uma amplificação da fantasia ninfética na cultura popular?

O presente estudo argumenta que é a retórica aplicada à narração em primeira pessoa de *Lolita* a responsável pelo fascínio do público tanto pelo enredo quanto pela enigmática ninfeta criados por Vladimir Nabokov. Sendo assim, temos por objetivo analisar, em primeiro momento e a partir de teorias referentes à narrativa em primeira pessoa, de que forma Vladimir Nabokov, através de Humbert Humbert, constrói uma narrativa capaz de mexer com o psicológico do público leitor. De ora em diante, buscar-se-á expor resquícios de *Lolita* na cultura midiática brasileira contemporânea e, por fim, as considerações finais discutirão as problemáticas do legado de *Lolita*, erroneamente difundido por leitores, mas brilhantemente construído por Nabokov por meio de uma das mais exuberantes prosas encontradas na literatura americana.

2 Discussão

Desde a primeira página, *Lolita* retém o leitor à sua mercê e confere a ele uma função cuja execução é de importância máxima para o desenvolvimento do romance: a de júri da narrativa apresentada por Humbert, que nada mais é do que um discurso apresentado a um tribunal e escrito em forma de memorial anos depois dos eventos que narra, tendo por objetivo defender seu autor dos crimes pelos quais ele é acusado. Essa intensa demanda não apenas pelo intelecto, mas pela presença do leitor no desenrolar da história vem acompanhada de uma maestria retórica aplicada à história com exatidão: desde a minuciosa caracterização das personagens principais até a perspectiva privilegiada atribuída ao narrador-

2 “I knew, of course, it was but an innocent game on her part [...]” (NABOKOV, 2006, p. 127), comenta Humbert, que em dada cena do romance havia acabado de buscar Dolores num acampamento de verão, quando a menina brinca dizendo que Humbert havia parado de importar-se com ela porque ainda não havia a beijado.

personagem, Vladimir Nabokov constrói um texto cujo poder de manipulação emocional e psicológica se estende por múltiplas camadas técnicas.

Para que possamos dar início à avaliação de Humbert Humbert enquanto narrador de forma mais elucidativa, tomaremos como referência as teorias trabalhadas por Wayne Booth em *The Rhetoric of Fiction* (1983). Booth, ao discutir o narrador em primeira pessoa, sugere que por trás do narrador-personagem existe um autor cuja habilidade retórica é responsável pela capacidade manipuladora do seu narrador: dessa forma, o narrador-personagem é um peão através do qual o autor define os valores e os conceitos dos quais a leitura do livro deve depender. Autor e narrador-personagem então se fundem para exercerem controle sobre a interpretação do leitor, modulando a aproximação e o distanciamento desse leitor dos cenários apresentados. Isso é feito, principalmente, através dos momentos em que o narrador-personagem orienta sua fala direta e explicitamente ao leitor, de forma a estabelecer um estado de pré-julgamento antes de efetivamente desenvolver os eventos da narrativa, tendo assim domínio sobre o parecer do leitor assim como os critérios dos quais ele utilizará para chegar em um entendimento final. Booth ainda argumenta (1983, p. 274-276) que o isolamento moral e emocional – isto é, a perspectiva única de conflitos internos e externos que é característica da narrativa em primeira pessoa – automaticamente faz com que o leitor simpatize com o narrador-personagem, pois é dele que partem os únicos aspectos emocionais e psicológicos que se fazem visíveis ao longo da história. Esse fenômeno, chamado por Booth de *'near-identification'* (BOOTH, 1983, p. 277), amplifica os efeitos manipuladores da narrativa. Booth ainda aponta para a existência de narradores-personagens que têm ciência de sua posição enquanto “escritores” da história em que se inserem (BOOTH, 1983, p. 155), reconhecendo seu domínio sobre os fatos da história.

Em *Lolita*, é possível pensar a questão da relação entre autor e narrador-personagem dentro de duas perspectivas principais: a primeira delas diria que Vladimir Nabokov é o autor por trás da narrativa de Humbert, responsável pelo efeito causado no leitor pelo personagem; já o segundo ponto de vista, o privilegiado pelo presente estudo, entende *Lolita* como um texto orgânico, de vida própria, onde Humbert, o personagem, é o “autor” por trás de Humbert, o narrador. Humbert é o que Booth chamaria de um narrador consciente (BOOTH, 1983, p. 155), em plena posse e reconhecimento de suas próprias habilidades – o que se torna ainda mais plausível quando consideramos que seu personagem é construído como um professor de literatura cuja erudição é notável. Humbert, o personagem, domina os meios por onde Humbert, o narrador, estreita-se até a psique do seu júri: os leitores. Ele atribui a si mesmo o título de artista; ele próprio comenta sobre habilidade discursiva:

[...] the artist in me has been given the upper hand over the gentleman. It is with a great effort of will that in this memoir I have managed to tune my style to the tone of the journal that I kept when Mrs. Haze was to me but an obstacle. That journal of

mine is no more; but I have considered it my artistic duty to preserve its intonations no matter how false and brutal they may seem to me now. (NABOKOV, 2006, p. 79).

Se Humbert afirma poder recriar um discurso em seu tom original, falsificando um estilo para que se adequasse ao seu objetivo ainda que esse estilo lhe parecesse fingido, não seria ele capaz de dissimular uma história onde uma série de crimes fossem configurados como um caso amoroso? Certamente que sim. Humbert utiliza de absolutamente todos os recursos apontados por Booth quando assume a posição de narrador de sua própria história – ou melhor, da história que ele quer contar, da história sobre cuja veracidade o leitor não pode bater o martelo em momento algum; ainda, pega os recursos em questão e dá um jeito de aprimorá-los. O isolamento emocional e psicológico pontuado por Booth, por exemplo, é explorado por Humbert durante todo o romance, principalmente na forma com que ele convoca o leitor a participar da história. Esse chamado, contudo, é estratégico, e apresenta-se principalmente em pontos críticos da história, como naqueles em que algum dos atos hediondos de Humbert é revelado ao autor. O apelo ao leitor, assim, é feito de forma a buscar uma redenção ou uma justificativa pelos crimes cometidos pelo personagem, como pode ser observado no comentário que precede o relato da primeira vez que Humbert obtém prazer através de Dolores:

I want my learned readers to participate in the scene I am about to replay; I want them to examine its every detail and see for themselves how careful, how chaste, the whole wine-sweet event is if viewed with that my lawyer has called (...) "impartial sympathy". (NABOKOV, 2006, p. 62-63).

Esses chamados de Humbert ainda mexem com a percepção do leitor de sua própria inteligência, de sua própria capacidade de julgamento. Ao afirmar que conta com a ajuda de "learned readers" para analisarem um evento que, segundo ele, não possuía malícia alguma, Humbert afirma que aqueles que discordam do seu ponto de vista não possuem o intelecto necessário para envolverem-se na história. Ele ataca e manipula, ainda que implicitamente, o senso de julgamento do leitor, que passa a questionar a si próprio até que ponto são cabíveis as punições direcionadas a Humbert. É essa a primeira vitória de Humbert na manipulação psicológica dos seus leitores.

O segundo triunfo desse infame narrador acontece através da prosa quase que poética utilizada por ele ao tecer a sequência de eventos da história e, principalmente, ao referir-se a Dolores. A narrativa de Humbert não é como um discurso comum: ela é lotada de metáforas e modulações imagéticas. David Lodge (1992) é um teórico que aponta para essa questão quando pontua, em *The Art of Fiction*, o uso de repetições e aliterações paralelas ao longo do texto, o que confere ao discurso uma entonação poética e, por associação, sentimental (LODGE, 1992, p. 95). O próprio parágrafo de abertura do livro, inclusive tomado por Lodge como exemplo, basta para entendermos como funciona o aceno feito por Humbert aos instintos sentimentais do autor: "Lolita, light of my life, fire of my loins. My sin, my

soul. Lo-lee-ta: the tip of the tongue taking a trip of three steps down the palate to tap, at three, on the teeth. Lo. Lee. Ta". A subliminal candura da repetição do som do t (tip, tongue, taking, trip, three, palate, tap, teeth, ta), a danação completa expressa por "my sin, my soul", a paixão visceral de "light of my life, fire of my loins" – tudo isso contribui, logo na primeira página do romance, para a tentativa de estabelecer os dois Humberts, o narrador e o personagem, como homens de infinita candura cujo verdadeiro crime teria sido amar demais. Estando o leitor observando a história sob a perspectiva de Humbert exclusivamente, assumimos sua posição passional, caindo na ilusão de que estamos testemunhando uma história de amor. Humbert, assim, com sua prosa poética, efetivamente enevoa nosso julgamento racional.

Da mesma forma, essas táticas contribuem para estabelecer Dolores, ou Lolita, como a tenebrosa e sedutora ninfeta sobre quem recai a culpa da perdição de Humbert. Uma vez estabelecida (ou falsamente creditada) a sua gravidade como narrador e a suposta natureza romântica de seus sentimentos, Humbert tem espaço para apresentar Dolores como melhor lhe convém. Humbert confere à menina uma essência dicotômica: descreve-a como dona de uma personalidade vulgar, mas também de uma beleza divina; é infantil e imatura em alguns momentos e precoce em outros; é rebelde ao mesmo tempo que é cheia doce e ingênua; chama-o de "pai" assim como beija-lhe a boca, e em ambas as instâncias nunca parece estar falando sério (NABOKOV, 2006, p. 76). Ao leitor da surreal narrativa humbertiana é apresentada uma menina mal-educada e diabolicamente bela que seduziu um homem apenas para quebrar seu coração mais tarde; a lógica que afirma que estamos lidando com uma criança de 12 anos, que está apenas no início da descoberta de sua sexualidade, ainda passando pela confusa e dolorosa transição da infância para a adolescência, aqui não existe.

Essa imagem deturpada de Dolores já está solidificada na mente do leitor quando Humbert começa a narrar o primeiro encontro sexual entre os dois, pouco depois de ter buscado Dolores no acampamento de verão:

I had thought that months, perhaps years, would elapse before I dared to reveal myself to Dolores Haze; but by six she was wide awake, and by six fifteen we were technically lovers. I am going to tell you something very strange: it was she who seduced me. [...] not a trace of modesty did I perceive in this beautiful hardly formed young girl whom modern co-education, juvenile mores, the campfire racket and so forth had utterly and hopelessly depraved. She saw the stark act merely as part of a youngster's furtive world, unknown to adults. [...] While eager to impress me with the world of tough kids, she was not quite prepared for certain discrepancies between a kid's life and mine. (NABOKOV, 2006, p. 149-151).

Ao pontuar a irreverência e as experiências sexuais prévias de Dolores, Humbert confere veracidade à possibilidade da menina o ter seduzido – ainda mais se o leitor levar em consideração as inúmeras vezes que o narrador-personagem tinha, até então, chamado a sua atenção para a suposta castidade de seus sentimentos e atos, instâncias que sempre vinham acompanhadas da reafirmação

de Humbert de seu próprio autocontrole. A partir desse momento no romance, Humbert assume uma nova posição de conforto enquanto narrador e vira uma chave na mente do leitor, chave essa que agora possibilita com que a imagem de vítima objetivada pelo narrador-personagem seja muito mais crível aos olhos do receptor de seus enunciados.

Essas questões são praticamente impossíveis de serem desconstruídas em uma primeira leitura do romance. Dolores é uma personagem cuja compreensão requer múltiplas leituras; é, também, a personagem cuja compreensão determina o verdadeiro entendimento do livro. Sendo a visão do narrador tendenciosa, para desvendar Dolores, o leitor trabalha com peças de quebra-cabeça que ficam fragmentadas e espalhadas por toda a obra, impossíveis de coletar numa única leitura. Enquanto essa reconstrução não é feita, a teia de aranha tecida por Humbert vai certificando-se de que a única imagem plausível da menina seja aquela sugerida por seu abusador. Essa menina então deixa de ser Dolores, uma pré-adolescente com seus sonhos, gostos e sentimentos, e torna-se Lolita, uma fantasia, uma identidade lasciva e fabricada em torno do prazer.

Tão potentes e certeiras foram as estratégias de Humbert que foi, exatamente, essa fantasia que perdurou no imaginário popular ao longo das décadas. As características atribuídas a Dolores – o contraste entre a rebeldia e a candura, a perversidade e a inocência, e a desconcertante beleza – foram tiradas dela e transformadas em um conceito para designar jovens mulheres que mexem com o imaginário estético e erótico por não se enquadrarem num lugar comum. De Dolores então a sociedade criou as ninfetas modernas, as Lolitas-filhas, sem atentar-se para o fato de que esse parto foi feito pelas mãos do patriarcado e da violência sexual.

Lindinês Barros (2007), ao discutir esse magnetismo em *O erotismo mítico da ninfeta*, atribui a obsessão do público pela imagem ninfética a um desejo inconsciente de transgressão: a ninfeta, segundo ela, representa o prazer que não pode ser possuído. Ela é, na maioria das vezes, menor de idade, ou muito mais jovem do que o outro que a deseja. Tê-la, para este outro, significaria transcender o comum, o enfadonho, pois ela não se enquadra em nada já pré-estabelecido: ela não é menina nem mulher, nem doce nem perversa, nem ingênua nem depravada. Ela é tudo e, ao mesmo tempo, ela não é nada. Ela é intocável, intangível, indefinível. Tocá-la, dessa forma, colocaria a “vítima” de seu encanto num estado maior da existência, assim como Humbert sugere ao afirmar que é preciso ser possuidor de um espírito artístico e mais elevado que os demais para identificar e amar uma ninfeta (NABOKOV, 2006, p. 16).

Na cultura midiática brasileira, identificamos duas “Lolitas” muito recentes, ambas de sucesso estrondoso com o público: Maria Ísis, personagem da novela *Império* de 2014, e Arlete/Angel, a personagem principal da minissérie *Verdades Secretas*, de 2015. Ambas as personagens são extremamente ilustrativas do alcance do errôneo conceito projetado por *Lolita* em 1955 e, acima de tudo, as duas apagam

Dolores, por consequência provando a aceitação da perspectiva humbertiana, alcançada através dos estímulos retóricos aplicados à narrativa.

“A nova *Lolita*”, anuncia um site de fofocas em 2014, ao anunciar a atriz Marina Ruy Barbosa, na época com 19 anos, no papel de Maria Ísis, na novela *Império*. A personagem de Maria Ísis foi meticulosamente arquitetada, desde sua personalidade até seu figurino (consistente de um equilíbrio entre peças românticas e delicadas e lingerie ousadas), como um apelativo ao público masculino – mais especificamente, ao público masculino mais velho. Foi uma personagem a quem os roteiristas tentaram atribuir uma personalidade, mas que em última instância acabou sendo representada como objeto de desejo, posse e entretenimento de José Alfredo, um homem infeliz no casamento, de idade já mais avançada e com quem Maria Ísis tem um caso ao longo da trama. A estética visual somada a um contraste entre maturidade sexual e uma certa fragilidade característica de uma natureza infantil, traços nos quais a personagem era envolta, não tiveram, em momento algum, a finalidade de conferir uma identidade à personagem: seu único objetivo era justificar a atração que José Alfredo sentia por ela. E a conceitualização de Maria Ísis, assim como o poder que ela retinha sobre José Alfredo, foi vendida pela mídia como triunfo desde antes mesmo de a novela ir ao ar. Marina ser Lolita não era um problema: Marina ser Lolita era um elogio. Marina ser Lolita não era sinônimo de objetificação: era sinônimo de poder, de sensualidade. Maria Ísis – e, até certo ponto, talvez até a própria Marina Ruy Barbosa – é a face silenciada de Dolores, a glorificação do poder de sedução que lhe foi conferido sem que ela o pedisse, sem que ao menos ela o tivesse, de fato. É Dolores como Humbert gostaria que a vissem.

O mesmo já não acontece com Arlete/Angel em *Verdades Secretas*. As histórias de Arlete/Angel e Dolores/Lolita são as mesmas, com poucas discrepâncias. Apesar de ter uma idade mais avançada, 16 anos, assim como a protagonista de Nabokov, Arlete também é menor de idade. Sua personalidade é menos geniosa que a de Dolores – é mais ingênua, mais domável. Arlete e Dolores se encontram quando, na mão de homens mais velhos e mais poderosos que elas, viram, respectivamente, Angel e Lolita. Ambas têm suas verdadeiras identidades transformadas em personalidades ressignificadas, dessa vez para que se encaixem no mundo de quem as oprime: Lolita é assim chamada por Humbert dentro de sua fantasia; Angel, ao ser recrutada pela agência de modelos, recebe seu emblemático pseudônimo para que possa trabalhar como modelo e prostituta de luxo, ocupações que fazem com que ela conheça Alex, o poderoso empresário por quem se apaixona e com quem se envolve. *Verdades Secretas* reproduz ainda mais o enredo de *Lolita* quando faz com que Alex case com a mãe de Arlete para poder ter acesso à menina, que a tal altura da minissérie tenta fugir de suas garras tal como Dolores passou dois anos tentando fugir de Humbert. Alex caça Angel como uma presa; Arlete é deslumbrada de paixão por ele e, portanto, submissa às suas manipulações. Cede a Alex apesar de suas ressalvas, apesar da culpa que sente, tendo igual desejo por ele a despeito das violências emocionais que sofre em suas mãos. Maria Ísis é Dolores

como Humbert gostaria que a vissem; Angel é Dolores como Humbert gostaria que ela fosse.

Tanto Maria Ísis e Angel incorporam, em diferentes níveis, as características ninféticas discutidas por Humbert em *Lolita*, assim como representam a “transgressão” discutida anteriormente. As duas personagens carregam a arbitrariedade da menina-mulher e atraem olhares por um jogo de sedução do qual elas não têm plena consciência – isto é, uma sedução que lhes foi imposta, conferida, e por elas tomada como culposa. Não existe mais lógica explicação para as similaridades entre elas e Dolores a não ser o poder de persuasão exercido por Humbert em *Lolita*, tão monumental que foi capaz de consolidar um conceito imaginário como factício através de décadas e oceanos, desdobrando suas mil facetas em igualmente múltiplas plataformas. A retórica de *Lolita* tornou o romance eterno, lendário, ainda que a custo da morte da menina que existia em Dolores, Arlete, Maria Ísis, e tantas outras.

3 Considerações Finais

Lolita é, sem sombras de dúvidas, um romance monumental. A problemática de seu pervertido legado é prova da sua absoluta excelência literária. Difícil pontuar algum outro romance que tenha alterado a cultura estética popular e mexido com a utopia erótica de massa como fez a obra prima de Nabokov; a própria Anita de Mário Donato (e, mais tarde, de Manoel Carlos) só foi chamada de “ninfeta” depois que Dolores já reinava. Dificilmente Maria Ísis e Angel teriam existido apenas com Anita como referência.

Acima de tudo, *Lolita* é eterno: não só porque permeia infinitos espaços, mas porque propicia e exige infinitas leituras. Assim como foi comentado anteriormente, não é possível desvendar Dolores no primeiro momento em que a conhecemos: seria preciso uma segunda leitura, talvez focando na relação dela com a mãe ou analisando os contrastes de seu comportamento com outras personagens; uma terceira, traçando questões acerca da ausência de uma figura paterna na sua vida; uma quarta tentando apurar todos os sentimentos que ela direciona a Humbert e mais imagina-se lá quantas outras a fim de contrapor esses fatos à versão humbertiana. *Lolita* permite um grande, mas prazeroso trabalho investigativo a partir dessas únicas espiadas permitidas pelo narrador da história à personagem que assombra seus desejos. As audiências com Humbert devem ser muitas antes que possamos sentenciá-lo; da mesma forma, as análises devem ser múltiplas antes que acreditemos conhecer Dolores Haze.

Lolita, não Dolores, é parte das fantasias do público porque Humbert a fez assim. Ao negar a ela um lugar de fala, ele a fez misteriosa, e esse mistério, ele jurou, era todo parte do seu atrativo inigualável. *Lolita* existe na idealização de Dolores, mas não a é. O mundo projetou em Dolores – e em Maria Ísis, e em Angel, e em Anita – seus próprios desejos e culpou-a por isso, tal como fez Humbert. *Lolita* vive nas fantasias que não podem ser concretizadas, nos desejos que dão vergonha;

similarmente, Humbert se fez imortal em cada um que acreditou quando ele disse que uma menina de 12 anos era capaz de deliberadamente seduzir um homem de quase 40.

Discutir o efeito de *Lolita* na psique leitora implica dar o braço a torcer de diversas formas: exige que nós equilibremos o repúdio que sentimos pela contínua violência sofrida por Dolores e o aplauso que é necessário conceder a Vladimir Nabokov e a Humbert por seus feitos com a linguagem. A escrita de Nabokov é uma das mais incrivelmente belas encontradas na literatura americana, e sem sombra de dúvidas é parte fundamental dos motivos pelo qual a história é romantizada até hoje. Humbert é tanto uma criatura repugnante quanto um narrador perfeito. *Lolita* é tanto um show de horrores como um doce na ponta da língua. Não existe nada mais onipresente e inclassificável do que as, 112,473 palavras escritas por Nabokov, aqui reverenciadas. *Lolita*, por isso, é sublime.

Quem sabe, se *Lolita* fosse mais comumente discutido como literatura entre o público leigo e menos como um pornô chique, conseguiríamos disseminar a noção de que não é, na verdade, a ninfeta que envolve o público, mas a ilusão de vê-la através dos olhos de quem a deseja. Dolores é o objeto de desejo de Humbert, mas ela nunca foi o nosso. O leitor não quer *Lolita*: o leitor quer a poesia avassaladora em que Humbert a envolve, o sentimento que ele carrega, a paixão que incendeia. Acreditamos que a ninfeta existe porque Humbert assim o faz – em realidade, estamos apenas dopados da droga que é sua impecável eloquência. O maior triunfo de *Lolita* é transformar literatura em realidade.

Enquanto não é possível desbancar a perversidade conferida à Dolores pelos olhos tão maliciosos de Humbert, esperamos que este estudo ofereça uma nova perspectiva sobre como e por que essa identidade a foi conferida. Certamente, encoraja-se que o leitor busque o romance para que tire suas próprias conclusões – mas alerta-se que, ao virar a primeira página, siga-se com cautela. *Lolita* é uma terapia tóxica e viciosa onde ninguém melhora: mostra ao seu público tudo de mais íntimo e perverso do ser humano e se faz delicioso por isso.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Editora Parma Ltda., 2005.

BARROS, Lindinês Gomes de. **O erotismo mítico da ninfeta**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações). 2007. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 104p.

BLOOM, Harold. **Linguagem faz êxtase de "Lolita"**. Folha On-line, São Paulo, p. 1-2, 01 jul. 1994. Disponível em: < https://biblioteca.folha.com.br/1/01/textos_publicados_na_folha.html >. Acesso em: 25 mai. 2022.

BOOTH, Wayne. **The Rhetoric of Fiction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

COLETTE. **Claudine at School**. Tradução de Antonia White. Londres: Secker and Warburg, 1956. Originalmente publicado como *Claudine à l'école*. Paris: P. Ollendorff, 1900.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSTA LIMA, Luiz. **O controle do imaginário & a afirmação do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CULLER, Jonathan. **Literary Theory: A Very Short Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DONATO, Mário. **Presença de Anita**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GŁOWIŃSKI, Michał; STONE, Rochelle. On the First-Person Novel. In: **New Literary History**, v. 9, n. 1. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1977. p. 103-114. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/468439> >

IMPÉRIO [novela]. Direção de Rogério Gomes. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2014-2015. 60 min. Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/imperio/t/G7r62tG5fw/> >. Acesso em: 1 jun. 2022.

LODGE, David. **The Art of Fiction**. Nova York: Penguin Books USA, Inc., 1992.

MARINA Ruy Barbosa, a nova Lolita!. Lilian Pacce, 2014. Disponível em: < <https://www.lilianpacce.com.br/moda/marina-ruy-barbosa-raio-x-estilo> >. Acesso em: 15 jun. 2022.

MEESEN, Valerie. **Nabokov's Rhetorical Strategies in Lolita**. [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://arts.brighton.ac.uk/projects/brightonline/issue-number-six/nabokovs-rhetorical-strategies-in-lolita> >

NABOKOV, Vladimir. **Lolita**. Londres: Penguin Books Ltd, 2006.

NABOKOV, Vladimir. On a Book Entitled "Lolita". In: **Encounter**. [S.l.], 1959. p. 73-76. Disponível em: < <https://www.unz.com/print/Encounter-1959apr-00073> >

NABOKOV, Vladimir. **The Annotated Lolita**: Revised and Updated. Nova York: Vintage Books, 1991.

OLSON, Greta. Reconsidering Unreliability: Fallible and Untrustworthy Narrators. In: **Narrative**, v. 11, n. 1. Ohio, EUA: Ohio State University, 2003.

PRESENÇA de Anita [minissérie]. Direção de Edgard Miranda, Ricardo Waddington, Alexandre Avancini. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2001. 29-71 min. Adaptação em filme disponível em: < <https://globoplay.globo.com/presenca-de-anita-o-filme/t/hGTsK5FdhN/> >. Acesso em: 13 jun. 2022.

TAMIR-GHEZ, Nomi. The Art of Persuasion in Nabokov's *Lolita*. In: **Poetics Today**, v. 1, n. 1 e 2. Carolina do Norte, EUA: Duke University Press, 1979. p. 65-83.

VERDADES Secretas [novela]. Direção de Allan Fiterman, Mariana Richard, André Barros, André Felipe e Binder Natália Grimberg. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2015. 20-71 min. Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/verdades-secretas/t/pck9rfsNj5/> >. Acesso em: 4 abr. 2022.

WINSTON, Mathew. *Lolita and the Dangers of Fiction*. In: **Twentieth Century Literature**, v. 21, n. 4. Carolina do Norte, EUA: Duke University Press, 1975. p. 421-427.

AS ASAS DE UM ANJO E LUCÍOLA: UMA ANÁLISE DA RECEPÇÃO DAS OBRAS DE JOSÉ DE ALENCAR

Júlia Sonaglio Pedrassani¹
Estella Maria Bortoncello Munhoz²
Maiquel Röhrig³

Resumo: Este trabalho analisa a recepção da peça de teatro *As asas de um anjo*, escrita por José de Alencar, e a compara com a recepção do romance *Lucíola*, do mesmo autor. Para o desenvolvimento do artigo, além do referencial teórico acerca da teoria da estética da recepção, criada por Robert Jauss, também foi realizada uma análise documental a partir de anúncios do jornal Diário do Rio de Janeiro e Constitucional que mencionam a peça e o romance. A partir da análise dos excertos oriundos desses veículos de comunicação, foi possível analisar a recepção do público carioca no momento dos lançamentos e evidenciar tanto a censura sofrida pela peça quanto os elogios destinados ao romance. O aporte teórico da pesquisa inclui os estudos de Jauss (1994, 1957), Zilberman (1989, 2008, 2017) e outros autores. Se por um lado a análise demonstra que a peça de Alencar sofreu percalços em sua recepção e foi censurada logo após sua estreia, por outro, o romance *Lucíola* foi bem aceito pelo público desde o seu lançamento e se perpetuou ao longo do tempo, sendo considerado um clássico da literatura brasileira.

Palavras-chave: Literatura brasileira; Teoria da Recepção; *As asas de um anjo*; *Lucíola*; José de Alencar.

Introdução

A estética da recepção, elaborada por Hans Robert Jauss, propõe uma nova forma de análise literária. Por meio dessa teoria, a qualidade da obra não é resultado de eventos históricos da sua concepção, mas dos critérios de recepção, que dialogam com os efeitos produzidos pela obra no público de diferentes épocas. A estética da recepção dá abertura ao papel do leitor, tendo em vista que a obra se realiza e se articula por meio dele. Considerando-se essa premissa, Jauss defende que a obra não é um objeto que exista por si, mas fruto da leitura de cada pessoa ao longo do tempo. Seus sentidos, portanto, são cambiáveis e se relacionam com os conhecimentos de mundo do leitor e com o horizonte de expectativa que ele possui em relação à obra – que pode ser atendido ou não. Assim, a história da literatura, segundo Jauss, deve ter enfoque no processo de recepção estética que se realiza na leitura de textos por parte dos leitores de diferentes épocas.

O objetivo deste artigo é analisar, com base na Teoria da Recepção de Jauss, a obra teatral de *As asas de um anjo*, de José de Alencar, e seu romance, *Lucíola*, publicados em 1958 e 1962, respectivamente, de modo que se possa comparar a recepção de ambos em sua data de publicação e no período atual. A peça de

1 Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, juliaspedrassani@gmail.com

2 Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, munhozestella@gmail.com

3 Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, maiquel.rohrig@bento.ifrs.edu.br

Alencar teve apenas três apresentações e foi censurada. O romance, por sua vez, foi bem aceito na sua publicação e continua sendo lido atualmente. Para a análise, contou-se com buscas realizadas no jornal Diário do Rio de Janeiro e Constitucional, publicados na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho apresenta elementos acerca da recepção da obra de Alencar e possíveis indícios do motivo de seu sucesso ou censura.

A estética da recepção

Hans Robert Jauss centraliza o leitor em sua proposta de análise literária, pois é por meio do espaço ocupado pelo leitor que nasce o estudo de uma obra de literatura. O teórico elabora a Teoria da Estética da Recepção, cujo cerne não é analisar a obra literária como um objeto pronto e existente *per se*, mas como um texto a ser atualizado pelos diferentes leitores de cada época. A crítica, portanto, nasce a partir da recepção que o leitor tem da obra.

A fim de propor uma nova lente para as análises literárias, Jauss (1994) publica o texto denominado “A História da Literatura como provocação à teoria literária”. Suas ideias questionaram as concepções predominantes na análise literária, pois, até então, “a estética se concentrava no papel de apresentação da arte e a história da arte se compreendia como história das obras e de seus autores” (JAUSS, 1979, p. 68). Jauss desejava recuperar a historicidade da literatura por meio da valorização do leitor, uma vez que, segundo sua teoria, o público é o responsável por garantir a historicidade das obras literárias (ZILBERMAN, 2008).

Segundo Brizotto (2013), essa nova forma de analisar a literatura baseia-se na lacuna deixada pelos métodos marxista e formalista. Enquanto o primeiro não se ocupa com o leitor, enfocando no autor, o segundo enxerga o leitor apenas como um ser passivo que segue as indicações do texto. Ambas as teorias estariam, na visão de Jauss, limitando o principal elemento do sistema literário – o leitor – e, ao mesmo tempo, reduzindo o efeito da recepção no público. Assim, levando em consideração o efeito e a recepção é possível concretizar o valor estético da obra.

Desse modo, o leitor, na concepção de Jauss (1994), passa a ser um fator de suma importância no sistema literário. É a partir da forma como a obra é recebida – acolhida ou rejeitada – que o texto pode ser estudado. Além disso, o fato de um livro ser bem recebido em uma época não garante que ele seja lido da mesma forma em outra, tendo em vista que o olhar dos leitores sobre o texto é sempre cambiante e está de acordo com as transformações sociais. Uma mesma obra lida em diferentes épocas pode gerar efeitos diferentes em cada público. Isso ocorre porque, durante a experiência do leitor, há a) o efeito da recepção do texto, condicionado pela obra, e b) o efeito mundivivencial (*lebensweltlich*), que envolve a sociedade em que o leitor está inserido. Assim, a significância parte do texto, mas também da experiência do leitor. Consoante essa ideia, Wolfgang Iser (1999), colega de Jauss, afirma que, se, por um lado, o texto é apenas uma partitura, por outro, são as capacidades dos leitores, individualmente diferenciados, que instrumentam a obra.

De acordo com Zilberman (1989, p. 6), na literatura, “a estética da recepção oferece um leque de sugestões sobretudo à história da literatura, onde Jauss ancora suas principais teses, por equivaler ao leitor sobre o qual deve fluir a ciência literária”. Nesse sentido, o autor analisa a literatura por meio de três aspectos: 1) pela diacronia, relacionada com a recepção das obras ao longo do tempo; 2) pela sincronia, relacionada ao sistema de relações da literatura de cada época; 3) pelo relacionamento entre a literatura e a vida prática (ZILBERMAN, 1989).

A partir da premissa do leitor como centro da análise literária, Robert Jauss constrói sete teses. A primeira tese trata sobre a historicidade da literatura, que não se dá pela cronologia das obras, mas pelo diálogo do texto com o leitor. Conforme Jauss (1994, p. 31), “a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético”. Assim, há uma relação essencial que ocorre entre leitor e texto, em que a obra é atualizada por meio da leitura.

A segunda tese aborda as experiências prévias do leitor que despertam expectativas a respeito da obra. Tal conceito é relativo às expectativas dos leitores com base em seus conhecimentos prévios e/ou conforme seus conhecimentos de mundo. Segundo Jauss (1994, p. 28), a obra

desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.

Por exemplo, ao ler um romance romântico, é natural que o receptor espere triângulo amoroso, tragédia, paixão e sofrimento na obra, mas nem sempre o texto literário atende a essa expectativa. Para Jauss (1994, p. 30), o que determina o caráter artístico de uma obra literária e a mudança de horizonte é a “distância entre o horizonte de expectativa e a obra e entre o já conhecido da experiência estética anterior”.

O horizonte de expectativas, além de dar conta das experiências literárias pelas quais os receptores das obras já passaram, está ligado à realidade. Para isso, estão em jogo não apenas elementos do conteúdo de uma obra literária, mas também o tipo de linguagem empregada e os efeitos causados pela junção da forma e do tema representado. Jauss aponta que

a relação entre literatura e o leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. A nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida (JAUSS, 1967, p. 53).

A terceira tese trata sobre a distância estética, ou seja, o afastamento entre o horizonte de expectativa do leitor e o que é suscitado por uma obra. Segundo Jauss (1994, p. 31), “o horizonte de expectativa de uma obra [...] torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público”. Desse modo, o valor estético é verificado pela reação do público que recebe uma obra: o texto pode atender, superar, decepcionar ou contrariar o que o leitor havia criado como expectativa.

Assim, a *mudança de horizonte*, entendida como a distância entre o horizonte de expectativa e a obra em si, determina a receptividade de um texto. Se a mudança de horizonte é pequena, o texto “satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo [...]” (JAUSS, 1967, p. 32). Contudo, se a distância é grande, o diferente do esperado pode se mostrar prazeroso ou gerar estranhamento para o público, além de ser capaz de constituir uma nova forma de percepção, que poderá marcar, para as futuras gerações, um novo horizonte de expectativas. Destaca-se ainda que:

há obras que, no momento de sua publicação, não podem ser relacionadas a nenhum público específico, mas rompem tão completamente o horizonte conhecido de expectativas literárias que seu público somente começa a formar-se aos poucos (JAUSS, 1994, p. 33).

Dessa forma, o rompimento de expectativas dos leitores pode colocá-los a favor da solução de uma questão moral enfrentada na realidade, que ainda não havia sido verificada por outros meios que não a literatura. Isso mostra que a literatura não existe apenas para representar a realidade, mas, ao contrário, ela possui o poder de modificar entendimentos morais de uma determinada sociedade. Assim, a qualidade da obra também depende das possibilidades que ela fornece para a inovação e a ruptura das normas vigentes.

A quarta tese de Jauss defende que os sentidos do texto são construídos ao longo da história. Com o passar dos anos, as obras literárias podem ter recepções diferentes, de modo que, em uma determinada época, os leitores a apreciem e, em outra, ela seja ignorada. Jauss (1994) defende que é através da diferente recepção em épocas distintas que devem nascer os estudos da história da literatura, desta vez, tomando como ponto de partida o leitor. Isso se dá, por exemplo, por meio da quantidade de exemplares de um mesmo livro vendidos em diferentes momentos.

A quinta tese dialoga com a anterior, pois aborda a ideia de que o lugar de uma obra não pode ser determinado apenas de acordo com sua recepção inicial. Desse modo, o aspecto diacrônico da obra é levado em consideração na Teoria da Recepção, pois a mesma obra pode variar sua aceitação pelo público de diferentes épocas. Assim, a história da literatura deve considerar as diferentes recepções ao longo do tempo. Esta tese complementa a sexta tese, que enfoca o aspecto sincrônico. Para Jauss (1994), a obra também precisa ser analisada em relação às demais a fim de revelar o sistema literário de um determinado período histórico.

Por fim, a sétima tese propõe uma relação entre literatura e sociedade. Mais do que seu caráter estético, a literatura também age no meio social gerando efeitos nos leitores. Ainda de acordo com Jauss (1994, p. 52), nossa experiência por meio da literatura “repousa não apenas em seu caráter artístico, que, através de uma forma nova, auxilia-nos a romper o automatismo da percepção cotidiana”. Por meio das obras, os leitores podem se emancipar, perceber novas formas de ler o mundo e transformar a realidade. Zilberman (1989) acrescenta que a última tese de Jauss não se relaciona com o conceito de que a literatura é um reflexo da sociedade, mas enfatiza que a literatura tem caráter emancipatório, visto que contribui para a compreensão de mundo do leitor.

Como se pode perceber, as sete teses estão intimamente conectadas e são fundamentais na teoria de Jauss. A Teoria da Recepção é uma das formas de analisar o texto literário tendo como enfoque de pesquisa não a forma e o conteúdo do texto, mas sua relação indissociável com o leitor.

A recepção de *As Asas de um Anjo* e *Lucíola*

Com base na teoria da recepção, parte-se para a análise da recepção da peça de teatro *As asas de um anjo* e do romance *Lucíola*, ambos de autoria de José de Alencar. A peça, exibida pela primeira vez em 30 de maio de 1858 e censurada no mesmo ano, apresenta a história de uma moça chamada Carolina, que, ainda muito jovem, foge de casa com um homem que lhe prometia uma vida luxuosa. Com o passar dos anos, ela decide abandoná-lo para ficar com outro, ainda mais rico. Neste espírito, Carolina se deixa levar pelo desejo de uma vida luxuosa, mesmo que a família sofra com sua ausência. No final da obra, a protagonista fica pobre, é roubada e acaba adoecendo. Seu primo Luiz, amor de infância de Carolina, reaproxima-se dela e consegue reuni-la com sua família novamente.

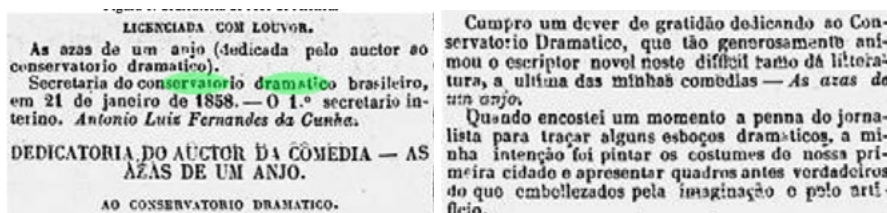
O romance urbano *Lucíola*, por sua vez, mostra a história de Lúcia, uma menina sujeitada à prostituição, que se transforma na meretriz mais desejada da corte. A protagonista se torna independente e rica e apaixona-se por Paulo. O enredo revela ao leitor que o dinheiro que Lúcia ganhava com a prostituição era utilizado para cuidar de sua irmã mais nova, Ana. A protagonista engravida de Paulo, mas sofre um aborto espontâneo que a leva à morte. Lúcia, que neste momento retomou seu nome de batismo, Maria da Glória, não aceita atendimentos médicos, e seu corpo se converte em túmulo do feto. Em consequência, Lúcia/Maria da Glória morre de infecção. O sofrimento da protagonista a transforma em mártir, e sua dor é, para ela, uma forma de purificar sua alma dos pecados.

Para a análise, os encartes de jornal publicados na época, que tratam das referidas obras, serão associados aos conceitos teóricos propostos por Robert Jauss. Além disso, serão apresentados elementos contemporâneos relacionados à recepção dos títulos. Destaca-se que os encartes de jornais sobre de *As asas de um*

anjo foram retirados de edições do Diário do Rio de Janeiro⁴ (RJ), sendo publicados entre janeiro e julho do ano de 1858; já os que dizem respeito a *Lucíola*, foram publicados entre outubro de 1862 e 1864, no jornal Constitucional (RJ). Faz-se tal distinção por não ser possível encontrar registro do romance urbano no primeiro jornal, apenas no segundo, do mesmo modo em que não se encontram informações sobre *As Asas de um Anjo* no Constitucional. A escolha dos trechos do jornal deu-se a partir dos resultados de palavras-chave no campo de buscas do jornal. Foram procurados os termos “José de Alencar”, “de Alencar”, “As azas⁵ de um anjo”, “de um anjo”, “Conservatorio Dramatico” para a peça de teatro, e “Luciola”, “Lucíola”, “José de Alencar” e “Freitas de Vasconcelos”⁶ para a narrativa.

A análise da recepção de *As asas de um anjo* inicia verificando-se que, segundo o material coletado do jornal, antes da encenação da peça, em 28 de janeiro de 1958, José de Alencar a dedica ao Conservatório Dramático (Figura 1). Nas palavras do autor: “cumpro um dever de gratidão dedicando ao Conservatorio Dramatico, que tão generosamente animou o escritor novel neste difícil ramo da literatura, a última das minhas comédias” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1958, sic).

Figura 1: dedicatória de José de Alencar



Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1858)

O Conservatório era uma espécie de escola de costumes que tinha o objetivo de revisar as peças teatrais a fim de difundir um teatro com ideias que deveriam legitimar as bases do governo imperial. Trata-se de uma instituição responsável pela censura das peças teatrais apresentadas na corte entre os anos 1843 e 1864 (AMORIM, 2008). Mesmo se tratando de uma instituição conservadora, a obra de Alencar é “licenciada com louvor” pelo órgão antes de ser encenada.

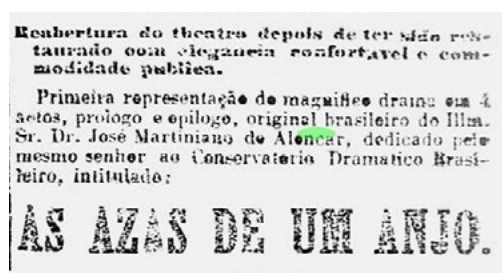
Na notícia de jornal do dia 30 de maio, encontra-se o anúncio do local e horário da primeira apresentação da obra (Figura 2), adjetivada por “magnífico drama”. Tal caracterização já movimenta o espectador para que crie uma expectativa em relação à peça de teatro, o que compõe o conceito de *horizonte de expectativas*. O leitor, a partir de seu conhecimento de mundo e de leituras prévias, cria uma suposição sobre a obra que pode atender ou superar o que ele esperava dela.

4 Durante um período, o jornal teve como redator chefe o próprio José de Alencar.

5 Em conformidade com a ortografia da época.

6 Optou-se por utilizar este nome na busca visto que este é o autor da única crítica encontrada em período próximo à publicação de *Lucíola*.

Figura 2: Anúncio para divulgação da peça



Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1858)

A obra foi ao público três vezes, sendo a última em 17 de junho do mesmo ano. No encarte do jornal referente a sua última exibição, a peça também é marcada pela expressão “representação do excelente drama” (Figura 3). Até essa data, nada negativo sobre *As asas de um anjo* foi encontrado, o que pode significar que as expectativas do público estavam sendo atendidas, visto que havia o aval do Conservatório.

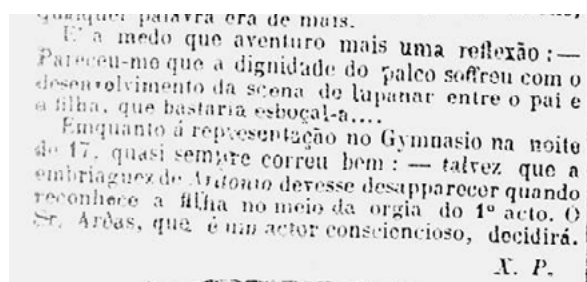
Figura 3: Publicação de elogios à obra de Alencar



Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1858)

Contudo, no dia 20 de junho, um crítico literário identificado pelas iniciais X. P. publica comentários sobre a encenação (Figura 4). Em seu texto, ele apresenta um breve enredo e tece longos elogios à história, mas, ao final de sua resenha, demonstra receio em relação a uma cena específica: o pai de Carolina, há muito tempo sem vê-la e sofrendo com o alcoolismo, ao encontrá-la, não a reconhece como sua filha e a molesta. Mesmo que o pai tenha demonstrado arrependimento ao ser avisado que a menina era sua filha, a crítica ainda considerou o momento como falta de moralismo. Nas palavras de X.P.: “Pareceu-me que a dignidade do palco sofreu com o desenvolvimento da cena de lapanar entre o pai e a filha [...]” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1958, sic). No mesmo dia da publicação do texto de X. P., José de Alencar deixa de ser o redator chefe do jornal.

Figura 4: Comentário de X.P. sobre a encenação da obra



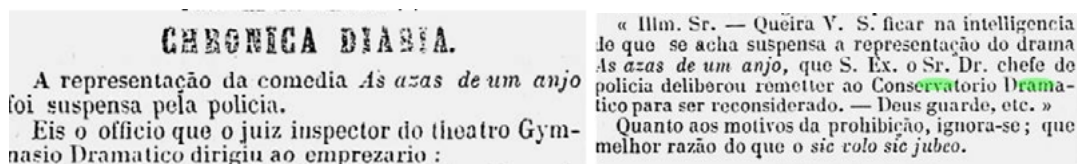
Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1858)

A crítica publicada no jornal tem relação com a terceira tese de Jauss (1984). O que se evidencia é uma distância entre o horizonte de expectativas e a receptividade do texto, já que houve estranhamento negativo de uma cena da peça teatral. É provável que na encenação de *As asas de um anjo* a questão moral provocou um distanciamento entre o texto e o crítico literário. No entanto, de acordo com Zilberman (1989, p.35), Jauss “situa o valor [da obra] num elemento móvel: a distância estética equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativa do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer”.

Contudo, não foi possível saber, pelas publicações do jornal, se o público de modo geral também se mostrou insatisfeito com a cena. Tal dúvida pode ser levantada pelos seguintes pontos: a) o anúncio da peça teatral recebia adjetivos positivos; b) a censura da obra foi feita poucos dias após a publicação da crítica mencionada acima; e c) dias após a censura, José de Alencar publica, no mesmo jornal, um texto em que afirma que a peça não foi rejeitada pelo público.

Quanto à censura propriamente dita, divulgada no jornal no dia 23 de junho do mesmo ano (Figura 5), não há grandes informações disponíveis. Verifica-se que foi feita pela polícia, não pelo Conservatório Dramático, e não há justificativas detalhadas: “A representação da comédia *As azas de um anjo* foi suspensa pela polícia” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1958, *sic*).

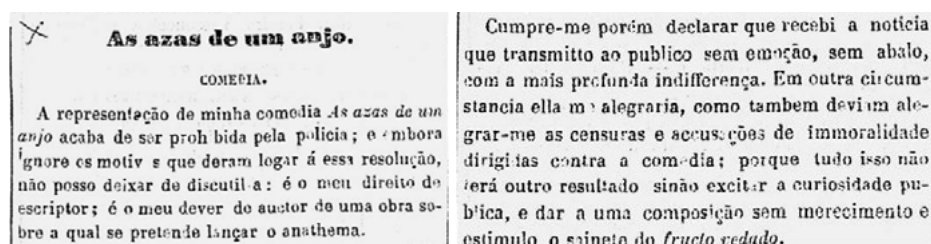
Figura 5: Anúncio sobre a censura da peça



Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1858)

Já no que diz respeito à resposta dada por José de Alencar, o autor sugere que a censura pode servir como propaganda para a publicação da história em forma de livro: “porque tudo isso não terá outro resultado sinão excitar a curiosidade pública” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1958, *sic*) (Figura 6).

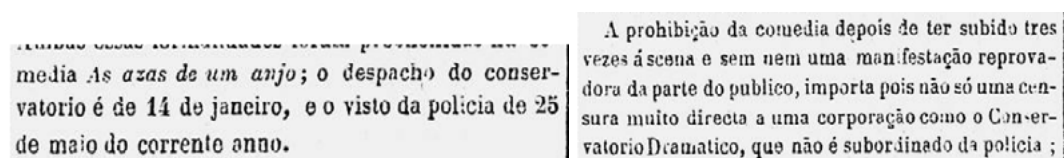
Figura 6: Resposta de Alencar sobre a censura



Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1858)

Adiante na sua resposta, o escritor aponta que não haveria problema com o público propriamente dito, mas com o órgão responsável pela censura (Figura 7). Se assim for, a mudança de horizonte não teria sido encontrada nos espectadores, apenas no crítico X. P. e nos membros da polícia.

Figura 7: Resposta de Alencar sobre a censura advinda da corporação



Fonte: Diário do Rio de Janeiro (1858)

Desse modo, conforme observado nos excertos do jornal, o crítico literário e a censura sofrida pela peça podem ter corroborado o progressivo apagamento de *As asas de um anjo*. Morais e Fernandes (2012, p. 108) destacam que “o horizonte de expectativas da crítica especializada corresponde a um, o do público em geral corresponde a outro”. No entanto, a temática da obra, cuja protagonista rejeita os bons costumes e termina a história de forma alegre, pode ter ferido as regras morais da sociedade carioca do século XIX e, como consequência, a censura fez a peça sofrer rejeição ao longo do tempo. Consequentemente, torna-se difícil atualizar a leitura da obra para os dias de hoje, pois o fato de *As asas de um anjo* ter sido apagada ao longo da história demonstra que não se trata mais do que Zilberman (1989) denomina “obra viva”.

Quanto à análise de *Lucíola*, destacam-se as edições do jornal Constitucional (RJ) dos dias 28 de outubro de 1862 e 9 de abril de 1864. A primeira diz respeito a uma crítica escrita por Freitas de Vasconcellos, que dedica mais da metade de sua matéria a fazer elogios em relação ao romance de Alencar. O crítico inicia seu posicionamento (Figura 8) perante a obra enaltecendo-a como “um volume escripto com espirito e com talento” (CONSTITUCIONAL, 1962, sic).

Figura 8: início de crítica sobre a obra *Lucíola*

Ao percorrermos as salas da exposição lembramo-nos do contraste da crítica que recomendara tão favoravelmente productos de pintura e que deixara passar em silencio, algumas semanas antes, um volume escripto com espirito e com talento.

Fonte: Constitucional (1862).

Em seguida, Vasconcellos critica a ausência de comentários sobre o romance e mostra contrariedade aos que tentaram abafar a obra por julgarem a protagonista, Lúcia, como uma “mulher perdida” (CONSTITUCIONAL, 1962). Com isso, tece longos elogios sobre a obra (Figura 9) e sobre a protagonista e evidencia, com base no enredo e no relato do próprio José de Alencar, a beleza que circunda o romance.

Figura 9: Freitas de Vasconcellos elogia *Lucíola*

Lucíola, apesar das suas bellezas de estylo, das suas grandes qualidades de observação, das suas scenas delineadas com talento, não mereceu contu-lo as censuras ou os elogios da critica.

Fonte: Constitucional (1862)

Vasconcellos continua seu texto tecendo fortes elogios à obra (Figura 10) e, de certo modo, a recomenda aos leitores do periódico: “*Lucíola* merece ser lida” (CONSTITUCIONAL, 1862, *sic*).

Figura 10: Freitas de Vasconcellos segue tecendo elogios à *Lucíola*

Digamol-o bem alto: *Lucíola* merece ser lida, como uma das melhores paginas da nossa sociedade e das nossas letras. Ali vai um lance de olhos sobre o contexto dessa pagina intima de dôr e de prazer, de miseria e de magnificencia, de observação e de estudo do coração humano.

Fonte: Constitucional (1862)

Em relação à primeira tese de Jauss, percebe-se que a expectativa criada pelo crítico, enquanto leitor da obra, foi superada. Ou seja, ainda há distanciamento entre o horizonte de expectativas e a receptividade da obra propriamente dita, mas o estranhamento aqui apresentado contribui para a atribuição de valor estético positivo ao romance.

Assim como ocorre em *As asas de um anjo*, em *Lucíola* também há uma questão moral colocada em jogo: a protagonista é uma prostituta. No entanto, Vasconcellos, em sua crítica, enxerga nisso algo de valor. Vasconcellos enfatiza a leveza e a beleza da narrativa, inclusive em cenas consideradas imorais, como a da orgia. Quanto à figura de Lúcia, o crítico apresenta situações que indicam seu

processo de purificação moral (Figura 11), já que faz questão de destacar que “Lucia lê a bíblia, o livro por excellencia” (CONSTITUCIONAL, 1862, sic).

Figura 11: Crítico mostra a moralidade de Lucia

impressas e retratadas á penna. Fernanda lê Moy-sés, Homero, Dante e Shakspeare; Lucia lê a Biblia, o livro por excellencia. Fernanda tem, em

Fonte: Constitucional (1862)

Com isso, retoma-se a visão de Jauss sobre o rompimento de expectativa. No caso analisado, o fato de haver uma protagonista que é prostituta e que, ao mesmo tempo, lê a Bíblia, coloca os leitores em uma situação de possível solução da questão moral enfrentada na realidade da época. Conforme verifica-se na Figura 12, o crítico aponta:

quem quer que elle [autor de *Lucíola*] seja, congratulemo-nos com as letras patrias, assim enriquecidas. Estudar um typo social que nestes ultimos annos tem occupado um lugar importante, indevidamente talvez, no drama, no romance, na poesia e na prosa [...], é conquistar legitimamente o favor da sociedade. (CONSTITUCIONAL, 1852, sic)

Figura 12: Vasconcellos elogia *Lucíola*

O autor desse romance intimo, que conserva tão rigoroso incognito, mostrou nesse pequeno volume altos dotes de observador, e qualidades excellentes de escriptor. Quem quer que elle seja, congratulemo-nos com as letras patrias, assim enriquecidas. Estudar um typo social que nestes ultimos annos tem occupado um lugar importan-	te, indevidamente talvez, no drama, no romance, na poesia e na prosa, apresentando sempre um vo caracter e uma nova attitude, e encontrar ainda um aspecto original ne-sa figura para captar a attenção do leitor, e desenhá-lo n'um estylo elegante, polido, claro e preciso, é conquistar legitimamente o favor da sociedade.
--	---

Fonte: Constitucional (1862)

Os registros datados de 9 de abril de 1864 não dizem respeito à publicação de *Lucíola* propriamente dita, mas da divulgação do romance *Diva*, do mesmo autor. Optou-se por utilizá-los neste estudo por dois fatores: a) possuem caráter de registro de recepção da obra aqui analisada; e b) materializam a tese de Jauss de que a quebra de um horizonte de expectativas pode servir de base para a criação de um futuro horizonte de expectativas.

Sobre o primeiro fator, há uma contradição em relação à crítica de Vasconcellos apresentada anteriormente. Nesta crítica, elaborada por G. M., é indicado que houve, por alguns leitores, afastamento negativo de seus horizontes de expectativa devido às questões morais que permeiam a obra (Figura 13).

Figura 13: G.M. fala de críticas negativas à *Lucíola*

Elle escrevia então : « Digamo-lo bem alto : *Lucíola* merece ser lida como uma das melhores paginas da nossa sociedade e das nossas letras. » Esse brado não achou écho ; os criticos flagellados não murmurarão ; o folhetinista fatigará inutilmente o seu braço, mas o protesto ficou.

Alguns daquelles, em quem mais sangravão as feridas, procuravão applicar-lhes como balsa- mo suavizador a desculpa de que a obra era im- moral. Assim distillavão sobre ella veneno mais letifero, do que se a expozessem á luz da publi- cidade com as suas boas e más qualidades, e cer- tos de que esses pequeninos juizos de bastidores fruirião os devidos resultados, dormião tranquil- los com a mão no punhal com que acabavão de lacerar-la pelas costas.

Fonte: Constitucional (1864)

Contudo, em seguida, G.M. apresenta um dado relevante para uma análise da recepção de *Lucíola* (Figura 14). O crítico escreve: “[...] o livro teve innumerados leitores; milhares de aplausos cobrirão a apologia dessa mulher regenerada [...]” (CONSTITUCIONAL, 1864, *sic*). Trata-se, então, de um registro que vai além da opinião de um único crítico, Vasconcellos, que havia elogiado a obra dois anos antes; e mostra, com convicção, que *Lucíola* fez sucesso em sua época, o que evidencia o valor estético do romance alencariano.

Figura 14: G.M. registra o sucesso de *Lucíola*

Mão grado tudo isso o livro teve innumerados leitores ; milhares de applausos cobrirão a apolo- gia dessa mulher regenerada, e se o véo de mys- terio com que se cobrio o romancista não foi arregaçado, um lugar eminente foi immediata-

Fonte: Constitucional (1864)

Com isto, parte-se para o segundo fator que traz a edição de 9 de abril de 1864 para este estudo. É com base nos elogios tecidos ao romance *Lucíola*, que G. M. apresenta a narrativa *Diva*, de José de Alencar (Figura 15). Assim, comprova-se que o primeiro romance foi capaz de estabelecer um novo horizonte de expectativa nos leitores, o qual recaiu sobre *Diva*. O crítico comenta: “hoje é o mesmo autor, que se apresenta de novo na arena; cerca o mesmo segredo; mas outras são as côres da dama por quem tem de entrar em justa” (CONSTITUCIONAL, 1864, *sic*).

Figura 15: O crítico relaciona *Diva* à *Lucíola*

Hoje é o mesmo autor, que se apresenta de novo na arena ; cerca o o mesmo segredo ; mas outras são as côres da dama por quem tem de entrar em justa.

A' *Lucíola* succedeu *Diva*.

Fonte: Constitucional (1864)

Contudo, conforme propõe Jauss (1994), a mudança de horizonte, ou seja, a distância entre a expectativa e o que é encontrado na obra, pode variar conforme o passar do tempo. Deste modo, uma obra com baixa receptividade em uma época

pode ter mais receptividade em outra, visto que ela não é um código artístico consolidado, mas corresponde às necessidades do público com o qual dialoga (ZILBERMAN, 1989). Atualmente⁷, no site da Amazon Brasil, um dos maiores distribuidores de livros do país, não se encontra nenhum livro físico novo de *As asas de um anjo* que seja entregue pela própria empresa. Apenas há uma opção a partir de vendedores terceiros ou então na versão compatível com o Kindle.

Ao comparar essa obra com *Lucíola*, nota-se que a segunda possui várias opções de venda de livro físico, de várias editoras. Além disso, o romance tem 779 avaliações de compradores. Acrescenta-se que *Lucíola* possui uma adaptação para *Graphic Novel*. Nesse sentido, Zilberman destaca que o romance é o gênero mais prestigiado em prêmios brasileiros: “o romance constitui a face mais visível e valorizada da literatura brasileira contemporânea” (ZILBERMAN, 2017, p. 426). Esse pode ser um dos motivos pelos quais a literatura de Alencar é hoje reduzida a seus romances, e suas peças de teatro são praticamente desconhecidas pelo público leitor atual.

Dessa forma, com base nos anúncios dos jornais, é possível perceber a recepção do público – ainda que, às vezes, mediada pelo olhar do crítico – em relação às obras de Alencar analisadas neste trabalho e comparar com a recepção na atualidade. A pesquisa documental permite recuperar dados do passado e situar a recepção do romance e da peça no presente, possibilitando compreender o valor estético da criação de Alencar por meio do público.

Conclusão

A estética da recepção situa o leitor na centralidade da obra. O valor estético da criação ocorre pela forma como o público reage a ela: aceitando-a, rejeitando-a ou esquecendo-a. Este artigo buscou explicar a teoria de Hans Robert Jauss com base nas sete teses do autor e, a partir delas e da pesquisa documental, analisar a recepção da peça *As asas de um anjo* e do romance *Lucíola*.

Com base em tais dados, infere-se que *As asas de um anjo*, desde sua primeira encenação até hoje, possui baixa receptividade. Na época em que a peça foi lançada, a baixa receptividade pode ter sido em decorrência da distância entre o horizonte de expectativas e o que é apresentado na obra. Contudo, o motivo pela distância atual pode ser diferente do que motivou a crítica em 1852. Se, naquela época, a peça foi banida por motivos morais, hoje o livro pode ser deixado de lado pelos leitores por seu gênero, uma vez que o teatro, de modo geral, é preterido pelos gêneros romance e conto. Tal possibilidade pode ser verificada pela informação no jornal *Diário do Rio de Janeiro* que afirma que o público havia se interessado pela peça; e a publicação no jornal *Constitucional* que mostra que *Lucíola* também sofreu ataques devido a questões morais, mas, mesmo assim foi uma obra adorada por diversos leitores.

7 Pesquisa realizada em fevereiro de 2022.

O presente artigo, assim, pretendeu demonstrar que a recepção é um ponto fundamental para compreendermos o sucesso de uma obra, bem como para entendermos por que algumas obras permanecem vivas, enquanto outras são relegadas ao apagamento.

Referências

ALENCAR, José de. *As asas de um anjo*. In: *Teatro completo*. Rio de Janeiro: SNT, 1977.

AMORIM, Mariana de Oliveira. *Folhetins Teatrais e Conservatório Dramático Brasileiro: o espetáculo francês nos palcos da corte (1843-1864)*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

BRIZOTTO, Bruno. Hermenêutica e estética da recepção: uma leitura das três primeiras teses de Hans Robert Jauss. *E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, v.4, n. 1, jan./abr. 2013

CONSTITUCIONAL. Rio de Janeiro, 1864. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=235709&pesq=Luc%C3%ADola&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagfis=402>. Acesso em 06 mar. 2022.

CONSTITUCIONAL. Rio de Janeiro, 1864. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=235709&pesq=Luc%C3%ADola&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagfis=1425>. Acesso em 06 mar. 2022.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 1858. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pagfis=0. Acesso em 26 fev. 2022.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MORAIS, Julierme; FERNANDES, Renan. Hans Robert Jauss e os postulados da estética da recepção: possíveis aplicações no campo da pesquisa histórica com teatro e cinema. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá*, v. 1, n. 2, p. 97-114 – jul/dez 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/GSVPrjyVzyWZ8LBxRt95vHz/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ZILBERMAN, Regina. O romance brasileiro contemporâneo conforme os prêmios literários (2010-2014). *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 50, p. 424-443, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/wptLv3W9jzxgr5LfQQKpqcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CAN DIGITAL LEARNING OBJECTS AT THE METACOGNITIVE LEVEL BE ALLIES IN THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS?

Kári Lúcia Forneck¹
Carolina Taís Werlang²
Róger Sullivan Faleiro³
Pâmela Lopes Vicari⁴
Silvana Neumann Martins⁵
Keylliane de Souza Martins⁶

Abstract: This paper aims to present the results obtained by validating a digital learning objects (DLO) collection focusing on the teaching of reading at a metacognitive level. The methodology included the application of two tests, with 83 students from four 7th grade classes of a private and a public school, interspersed by sessions of interaction with the DLO, in which we intended to verify whether interacting with this object improves the student's reading ability. Through these tests, we observed the need to evaluate one of the instruments for assessing comprehension, since there was a discrepancy in the degree of difficulty between the pre and post-test. To this end, we selected 47 7th grade students from a public school to perform and evaluate the reading tasks of the comprehension tests. In the end, we concluded that: a) the results were not sufficiently clear to prove our hypothesis that DLO can promote the improvement of reading skills; b) the instruments of comprehension applied in the pre and post-test showed a difference in degrees of difficulty. Although the data presented does not corroborate our research hypothesis, we still consider the use of DLO promising in the teaching of reading comprehension.

Keywords: Digital learning objects; Reading comprehension; Metacognition; Reading; Middle School.

1. INITIAL CONSIDERATIONS

Why is it important to be aware of the processes of reading comprehension? A logical answer to this question lies in the assumption that people who can read can interact with the literate world more efficiently.

However, the low performance of Brazilian students in solving complex activities, including reading, has been evidenced, in recent years, by several national and international assessments. According to data released by the latest research by the Programme for International Student Assessment (PISA, 2018), for example, the performance of Brazilian students is below the average among the students of

1 kari@univates.br

2 carolina.werlang@universo.univates.br

3 rsfaleiro@universo.univates.br

4 pamela.vicari@hotmail.com

5 smartins@univates.br

6 keylliane.martins@ifma.edu.br

the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in reading - 413 points compared to an average of 493 points (BRASIL, 2019).

Due to this complex and concerning scenario, actions to promote the teaching of reading are always welcome. Taking this panorama as a starting point, we developed an online platform for digital learning objects (DLO), in order to assist teachers in the development of teaching practices focusing on cognitive and metacognitive reading skills, especially those related to comprehension. This teaching material is available at the Univates Learning Objects Repository - ULOR and integrates two collections of reading comprehension activities.

Validation studies of digital learning objects have been carried out since 2014 through an interface between the research projects *One click on reading: digital learning objects to improve reading comprehension* and *Enhancing reading comprehension in the Elementary and Middle School classrooms: possibilities from the development of active teaching methodologies and the use of virtual learning objects*, both developed by the University of Vale do Taquari.

Therefore, in this text we intend to contextualize the development of the tool and present the results and analyses obtained from two tests in which we intended to assess the impact on the learning of reading as a result of the interaction with this digital didactic material, as well as to present an evaluation of instruments used for data collection.

Thus, firstly, we present the theoretical foundations that support the development of this research, such as Morais (2013), Kintsch; Rawson (2008), Pereira (2008), within the scope of reading comprehension, and Leffa (1996; 2015), Kato (2007), Solé (1998) and Perfetti, Landi and Oakhill (2013), on the reading metacognition. Then, we describe the methodological procedures that were adopted in both stages, as well as the results achieved.

2. THEORETICAL CONTEXT AND RESEARCH PATH

When it comes to reading comprehension, it is important to consider, from a social perspective, that "reading is a necessary instrument for us to handle ourselves with certain guarantees in a literate society" (SOLÉ, 1998, p.18). Thus, in our research group, we understand that knowing how to read implies understanding and interpreting written texts of different types and genres, with different intentions and objectives, which is essential for people's autonomy.

Thus, we converge with the position of Solé (1998), for whom, in order to achieve this condition of autonomy in reading, it is extremely important that several skills are developed in the classroom. As they contribute to the reader's proficiency, they also bring them closer to culture and collaborate in their becoming citizens.

As ensured by Morais (2013, p.111),

the comprehension of a text refers to the progressive elaboration of a mental representation integrated in the information presented successively in the text, in such a way that the objectives of its author are correctly appreciated.

In other words, knowing how to decode the linguistic system of the language is an important condition in the learning of reading, but it is not enough to achieve the comprehension of the text. Thus, we understand the need for teaching practices that can develop different reading skills at different cognitive levels.

Davis (1944), in a seminal study, identified nine sub-skills which make up reading comprehension: knowledge of the meaning of words; ability to select the meaning of a word or sentence considering the context; ability to identify antecedents and referents in textual organization; ability to select the main idea; ability to answer questions whose content is explicit in a given passage; ability to answer questions whose content is in the text, but not in the same way as in the question; ability to make inferences; ability to recognize literary resources used, such as tone and humor; ability to identify the purpose, intention and opinion of the writer. These sub-skills, although subject to reconfiguration in the reading models that followed Davis's study, reveal the complex cognitive actions that are required to understand what one reads.

In addition to assuming reading as an activity that requires complex skills, we believe it is also important to resort to the concept of metacognition in reading, in order to deepen the idea of self-monitoring of reading comprehension. Metacognition is about the ability to become aware of how one thinks. In the scope of reading, metacognition is a cognitive process through which the subject goes until he is able to attribute meaning to the text read, starting from self-monitoring processing strategies, which can happen through the recognition of the text coherence (PERFETTI; LANDI; OAKHIL, 2013), or by building a mental representation of the text meanings, through the elaboration of what Kintsch and Rawson (2013) called the situational model of the text. This mental representation results from an analytical reasoning that depends on the linguistic information, the reader's previous knowledge and their reading objectives. For these authors, comprehension - the product of this mental elaboration - is constituted by metacognitive and metalinguistic skills, being the metacognitive ones based on the understanding and effective selection of uses of strategies during reading.

In this sense, the authors' conception converges with the approach of Leffa (1996; 2015). The author believes that, when metacognitive reading skills are developed, the reader is developing the ability to monitor their comprehension during the act of reading.

Considering both the conceptual framework presented here, and the school reality of low performance in large scale assessments, such as PISA and Prova

Brasil⁷, in which we intend to measure, among other skills, the processing capacity of reading comprehension, we have produced digital teaching material for the teaching reading.

The first compilation was the result of an action of the extension project *Teaching reading strategies: intervention proposals through virtual learning objects*, promoted at the time by the Language Program, in partnership with Univates Learning Laboratory (UNIAPREN), throughout the year of 2014. Later, this project became part of the extension project *Language Paths*. In Martins, Forneck, Bublitz, Diesel (2016), the results obtained from the experimental validation of this collection were presented. In this study, there were better performances in reading comprehension activities, after sessions of interaction with the digital learning objects.

The entire process of creating digital objects aimed at developing diverse reading skills and, therefore, all tasks have a common feature: instructional feedback. We believe that feedback can help bring the path of comprehension to the scope of consciousness. In the case of an incorrect answer, for example, the feedback should indicate the reasons why that answer cannot be considered correct, as well as point out some linguistic clues in the text that must be observed in order to solve the task. Images 1 and 2 below show an example of activity and instructive error feedback from the first collection.

7 A Brazilian large-scale assessment

Image 1 - Object "Advertising: get smart"⁸

Observe o texto publicitário e responda.



Clique na imagem para ampliar.

No enunciado presente neste texto publicitário, há uma lacuna. Levando em consideração os elementos contextuais (texto, imagem, cores, formas, ...), que palavra preenche a lacuna?

Escreva aqui:

[Verificar](#)

[Voltar](#) [Índice](#) [Créditos](#) [Fontes](#) [Seguinte](#)

Source: ROAU - Univates

Image 2 - Object "Advertising: get smart" - instructional error feedback⁹

Observe o texto publicitário e responda



Repare nas expressões "sem contraindicações", "consumir várias vezes ao dia" e "consumo liberado", bem como no formato do livro com a tarja vermelha. Tente novamente!

[OK](#)

Clique na imagem para ampliar.

No enunciado presente neste texto publicitário, há uma lacuna. Levando em consideração os elementos contextuais (texto, imagem, cores, formas, ...), que palavra preenche a lacuna?

Escreva aqui:

[Verificar](#)

[Voltar](#) [Índice](#) [Créditos](#) [Fontes](#) [Seguinte](#)

Source: ROAU - Univates

- 8 Translation of the text of the image:
Observe the advertisement and answer ----- to get smarter. No contraindications. Take several times a day.
Click on the image to zoom in.
In the enunciate present in this advertisement, there is a gap. Taking into consideration the contextual elements (text, image, color, shapes, ...), what word fills in the gap? Write here: -----
- 9 Translation of the text of the image:
Pay attention to the expressions "no contraindications", "take several times a day" and "free consumption", as well as the shape of the book with the red stripe. Try again!

In 2017, in order to provide a more interactive experience for users and make the platform even more attractive, the research group launched the second collection, based on an interface between the research project *Masters for Teacher Education: a Locus of (Re)Construction and Learning* and the *Language and Technology* axis of the extension project *Language Paths*, both promoted by CNPq. For this collection, the research group sought to expand the theoretical scope, using on the concept of interface design (GARRETT, 2011), and invested in an aesthetic improvement, in order to make the DLO more attractive, taking into account the subjects whom we intended to reach, that is, students of Middle School.

Below, we present two examples, extracted from the DLO "Do it yourself", from the second collection. Image 3 illustrates the task, and Image 4 illustrates the instructive error feedback.

Image 3 - Object "Do it yourself"¹⁰



Source: ROAU - Univates

10 Translation of the text of the image:

Do it yourself

Is it possible for the water to enter a glass without the help of a person?

It is possible, indeed! Let's see how:

For this experiment, you will need:

- Some water
- 01 glass
- 01 candle
- 01 deep plate
- Dye or colorful juice powder (a tablespoon)
- Lighter or match

Click on the arrows to place the text in the correct sequence to find out how it is done. Hint: observe the sequence of the images:

So, we light the candle, put the glass on top of it and... the water starts going up!

Firstly, we take the plate, melt the candle a little and glue it to the bottom of the plate.

After, we place the dye in the water and put it into the plate, covering its bottom.

Image 4 - "Do it yourself" object - instructional error feedback¹¹



Source: ROAU - Univates

As it can be seen, in both examples of feedback, there are linguistic clues that intend to direct the student's attention to what needs to be done in order for them to understand the text and get the task right.

So as to assess the impact on the learning of reading as a result of the interaction with this digital teaching material, throughout 2018 and 2019, interventions were carried out in two schools, covering students from the private and public networks. Throughout the next section, the findings of these studies will be presented, and, after, the methodological description. It is important to highlight that, after the first round of analyses, we found that the results did not converge with a previous study developed by the group. For this reason, a new methodological item was incorporated into the process: the evaluation of the instruments. Below, we present this entire research path.

3. METHODOLOGICAL PROCEDURES

As it has already been mentioned, our objective was to assess the impact on the learning of reading, from the interaction with digital learning objects produced in the second collection. For this reason, the research had as its locus two schools: one of Elementary, Middle and High School from the private network of a municipality in the state of Rio Grande do Sul, and another of Elementary, Middle and High School of the public network of a municipality in the state of Maranhão. The participants were 83 students from four classes of 7th grades from the referred

¹¹ Translation of the text of the image: Note that each of the items to be ordained begins with an element that indicates sequence: "firstly", "after", and "then". Pay attention to the order that they suggest. Try again!

schools. We emphasize that all subjects involved in this research signed the Free and Informed Consent Form (FICF) and their identities have been preserved.

To achieve our goal, we adopted as methodological procedures the application of pretest instruments, followed by interaction sessions with the DLO, and the application of post-test instruments. Thus, we selected as a data collection instrument, both in the pretest and in the post-test, the Cloze test, validated by Pereira (2008), and two reading comprehension tasks, validated by Sousa (2015).

In order to obtain data that could be comparative to show or not the impact of objects on the learning of reading of the subjects surveyed, the four classes were divided into control and application classes. That is, in each school two classes of 7th grade were selected, one of which had interaction with objects (application class), and as for the other, there was only data collection through pre and post-testing (control class).

For the resolution of each test, students were given a period of 50 minutes. These procedures were carried out during the Portuguese Language classes, conceded by the teachers, totaling 6 meetings over two weeks. In Chart 1, we present a summary of the methodology adopted.

Chart 1 - *Procedures adopted to carry out the study*

Stages of the study	Objective	Data collection instrument	Elaboration
A) Pretest application	To assess the subjects' reading comprehension levels.	- Cloze test; - Comprehension test with multiple choice questions.	Pereira (2008) Sousa (2015)
B) Interaction sessions with objects	To develop metacognitive reading strategies.	- Two sessions of interaction with digital learning objects.	
C) Post-test application	Assess whether there was an improvement in the levels presented in the first test (stage A).	- Cloze test; - Comprehension test with multiple choice questions.	Pereira (2008) Sousa (2015)

Source: Elaborated by the authors (2019).

Still, at the end of the tests, with the aim of analyzing the students' perspective regarding their interactions with the second collection of objects, due to the expansion of the theoretical scope, we applied a questionnaire prepared by our research group, which resulted in reflections about the students' perceptions about their interaction with this digital teaching material (VICARI; FORNECK; MARTINS, 2018).

Another stage of the methodological procedure had to be inserted in the development of the research, due to the fact that the data obtained in the two tests mentioned have shown discrepancies. Therefore, we reevaluated the instrument selected for the assessment of reading comprehension in the post-test, which was composed of a text different from the pretest. For this reason, the third test of this

study comprised the application of the two comprehension instruments used in the pre and post-test in two classes of the 7th grade of a public school in another municipality in Rio Grande do Sul, comprising a number of 47 students. Both classes received the two texts (pretest and post-test) used in the reading comprehension test. The instruments were randomly delivered among the students: half of the class A got the text 1 "Listening to music is good for the heart" (Carol Castro, 2013), and the other half got the text 2 "40 days without throwing anything away" (Super Magazine, 2013). The same happened with class B. In the end, 23 students answered the questions of the text "40 days without throwing anything away" and 24 students worked with the text "Listening to music is good for the heart". In Chart 2, we present, briefly, this last stage of the methodology.

Chart 2 - *Evaluation of the comprehension instrument*

Stage of the study	Data collection instrument
A) Application of the comprehension instrument in class A	<ul style="list-style-type: none"> - Half the class responded to the text comprehension activity 1 "Listening to music is good for the heart" (Carol Castro, 2013); - Half of the class responded to text comprehension activities 2 "40 days without throwing anything away" (Super Magazine, 2013).
B) Application of the comprehension instrument in class B	<ul style="list-style-type: none"> - Half the class responded to the text comprehension activity 1 "Listening to music is good for the heart" (Carol Castro, 2013); - Half of the class responded to text comprehension activities 2 "40 days without throwing anything away" (Super Magazine, 2013).

Source: Elaborated by the authors (2019).

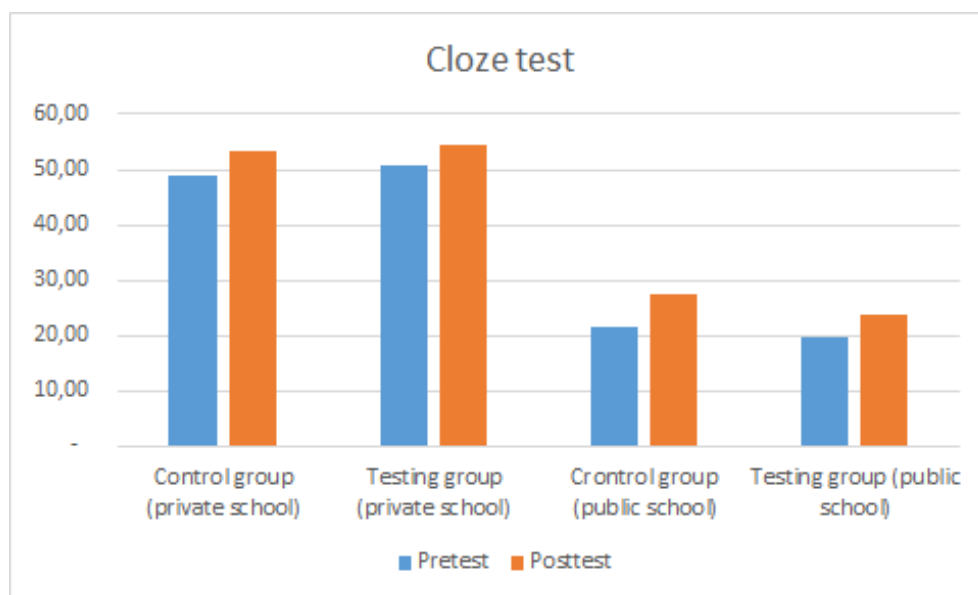
Considering the methodological procedures described so far, in the following section we present the data obtained in each stage, as well as the comparative analyses.

4. RESULTS AND DISCUSSIONS

4.1 FIRST STAGE - EVALUATION OF READING PERFORMANCE BEFORE AND AFTER INTERACTION WITH THE DLO:

Regarding the Cloze test (PEREIRA, 2008), all groups - both those from the private school and those from the public school - performed better in the post-test, including the control groups that did not interact with the DLO. In Graph 1, we show the scores obtained, per class, comparing the pre and post Cloze test.

Graph 1 - Overall score of application and control classes in the Cloze test



Source: Authors, 2019

When considering the scores above, although the application and control classes have shown improved performance in the post-test, the results are not, in fact, a significant difference, as shown in Table 1.

Table 1 - Comparative analysis between the pre and post results of the Cloze Tests

	Mean	Standard Deviation	P*
Control Class (Private)			
Pre	48.89	13.008	0.012*
Post	53.47	12.339	
Application Class (Private)			
Pre	50.58	12.281	0.083
Post	54.26	12.059	
Control Class (Public)			
Pre	21.65	13.244	0.006*
Post	27.45	15.374	
Application Class (Public)			
Pre	19.64	14.381	0.002*
Post	23.92	15.819	

Source: Authors (2019).

Based on the results presented above, we found that, in relation to the private school, students in the control class, in the first evaluation, had a mean of 48.89 (13.008) and, in the second evaluation, 53.47 (12.339). Using the Wilcoxon nonparametric test, we found that there is a significant difference in these results.

In the application class, on the other hand, the previous mean was 50.58 (12.281) and the later 54.26 (12.059), with no significant difference between these results.

Evaluating the data from the public school, in turn, we verified in the control class the mean in the pretest of 21.65 (13.244) and in the post-test of 27.45 (15.374), and in the application class the means of the pre and the post-test were 19.64 (14.381) and 23.92 (15.819), respectively. Using the Wilcoxon nonparametric test, we found that there is a significant difference in these results.

These data reveal that, unlike expected, we cannot associate the improvement in student performance with the interaction with DLO. We found no justification for the better performance of students in the control classes, when compared to those in the application classes. But, in general, we can infer that the improvement in all performances was due to the natural learning path and not, necessarily, through the interaction with materials developed for the teaching of reading, differently from what we found in the testing developed with the first collection (MARTINS et al., 2016).

Another important aspect to consider, in view of these data, is the significant difference in performance between public and private schools, both in the pretest and in the post-test, as shown in Table 2.

Table 2 - Comparative analysis between the results of private and public schools presented in the Cloze test

	Mean	Standard Deviation	P*
Control Class (Pre)			
Public	48.89	13.008	0.000
Private	21.65	13.244	
Application Class (Pre)			
Public	50.58	12.281	0.000
Private	19.64	12.059	
Control Class (Post)			
Public	53.47	12.339	0.000
Private	27.45	15.374	
Application Class (Post)			
Public	54.26	12.059	0.000
Private	23.92	15.819	

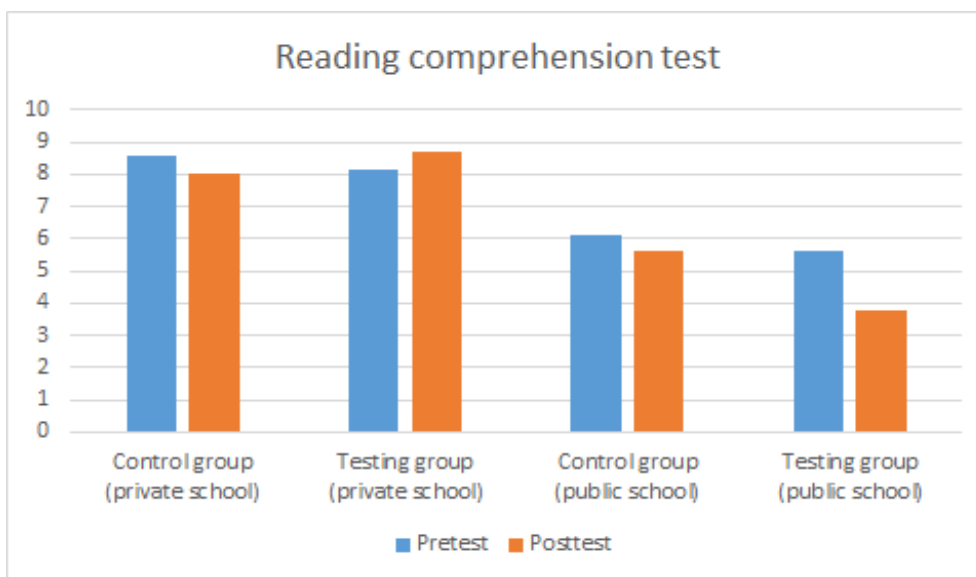
Source: Authors (2019).

To verify the comparison of means between public and private schools, we used the Mann-Whitney test, from which we verified that there is a significant difference between the results of public and private schools, both in the pre and post data ($p < 0.005$). Although analyzing this difference is not the objective of this study, we cannot fail to consider this result, especially against the background of

the disclosure of student performance in the 2018 PISA. This difference in the data collected, if we compare the performance of students by school, can be justified considering the profile of the reader and the economic situation of the students. As ensured by Sousa and Hübner (2017), there is evidence that the family's economic situation and education level can influence school performance. As this discussion is not directly associated with the objectives of this study, we will not carry it any further.

Considering the reading comprehension test, the groups tested - both from the private and the public schools - did not improve their performance and even showed worse results. This is what the following data reveals.

Graph 2 - *Class performance in the comprehension test*



Source: Authors (2019).

We can see in the graph above that, of the four classes, only one shows a certain improvement in performance in the post-test. Although the data is sufficient to infer a non-significant difference, the table below shows the statistical data.

Table 3 - Comparative analysis between the results of the pre and post comprehension test

	Mean	Standard Deviation	P*
Control Class (Private)			
Pre	8.58	1.261	0.350
Post	8.05	2.121	
Application Class (Private)			
Pre	8.16	2,089	0.455
Post	8.68	1.668	
Control Class (Public)			
Pre	6.15	3.216	0.731
Post	5.65	3.216	
Application Class (Public)			
Pre	5.60	3.149	0.002*
Post	3.80	2.598	

Source: Authors (2019).

Based on the results presented in the comprehension tests, we found that the Control Class of the private school had a mean of 8.58 (1.261), in the pretest, and, in the post-test, the mean was 8.05 (2.121). In the Application Class, on the other hand, the previous mean was 8.16 (2.089) and later, 8.68 (1.668). Using the Wilcoxon nonparametric test, we found that there was no significant difference in these results.

In relation to the public school classes, we verified in the Control Class that the mean of the previous results was 6.15 (3.216) and the later was 5.65 (3.216), which does not represent a significant difference between the pre and post- test. The same finding occurs in relation to the Application Class, whose results were 5.60 (3.149), in the pretest, and 3.80 (2.598), in the post-test.

These data reveal that the Application Class of the private school showed an improvement in performance in the post-test, which did not happen in the Application Class of the public school. Although it is not a significant improvement, apparently, this performance seems to be a favorable variable to the argument that the interaction with the DLO results in improved performance in reading comprehension activities. This can also be reiterated by the fact that, as we will see later, the comprehension instrument in the post-test was significantly more difficult than the comprehension instrument in the pretest. However, this argument is not fully supported, because the Application Class of the public school performed even lower than that of the Control Class. Therefore, this data is also inconclusive.

In addition, we found that three of the four groups evaluated worsened their performance in the post-test, which led us to evaluate the instrument itself. Thus, as we presented in the section on the methodology of this study, the two texts that

comprised the comprehension instrument were applied in two other classes from another public school, in order to verify the degree of reliability of the instrument, considering its level of difficulty.

4.2 SECOND STAGE - EVALUATION OF THE LEVEL OF DIFFICULTY OF THE PRE AND POST-TESTING INSTRUMENTS

As previously mentioned, the reading comprehension verification instruments were submitted to an evaluation process, after being used in our research. The Table below shows the result of this assessment.

Table 5 - Comparative analysis between the pre and post test comprehension instruments

	Mean	Standard Deviation	P*
Text 1 (pretest)	7.75	2.027	0.000
Text 2 (post test)	6.91	2.172	

Source: Authors (2019).

Based on the results presented from the evaluation of the comprehension instruments applied in the public school, we verified by the Mann-Whitney Test that there is a significant difference in the students' performance ($p < 0.005$). In other words, the post-test (from the text "40 days without throwing anything away") was significantly more difficult than the pretest (from the text "Listening to music is good for the heart"). For this reason, we believe that this significant higher degree of difficulty may explain the decrease in the performance of the three classes - Private Control, Public Control and Public Application.

This finding sheds light on the idea that the decrease of performance perceived in the post-test results may be a consequence of the structuring of the instrument used. Thus, we support the premise that the low performance of participants in the post-test of reading comprehension may not be related to the ineffectiveness of the tool, but it may be associated with the instrument applied in the testing.

In view of these results, our hypotheses have not been confirmed. In other words, we cannot say that there is a correlation between interaction with digital learning objects and improvement in reading comprehension performance. In our understanding, one of the possible reasons for this inconclusive result may be the fact that there are problems in the design of the performance assessment instrument in reading comprehension.

5. FINAL CONSIDERATIONS

In this article we sought to contextualize the development of digital learning objects and present the results and analyses obtained from two tests in which it was intended to assess the impact on the learning of reading as a result of the

interaction with this digital didactic material, as well as present an evaluation of the instruments used for data collection.

Although the data presented does not show the positive impact of the interaction with the material on the learning of reading of the researched subjects, we still consider the use of digital learning objects promising in the monitoring of reading comprehension. However, we emphasize the complexity of defining monitoring, since many variables - the reader's skills and knowledge, for example - are articulated.

We understand that the inconsistency of the result in the reading comprehension test happened due to the degree of difficulty of the text used. For this reason, data collection instruments need to be better analyzed and, perhaps, rethought. However, even though the results respond unsatisfactorily to the objective, we reaffirm our belief in the potential of this material for improving reading skills.

Finally, given the social importance of reading and the low performance of students in comprehension tasks, we cannot fail to observe that actions, such as the ones proposed here, which seek to attenuate this scenario, are essential for the improvement of the teaching of reading and the development of reading comprehension.

REFERENCES

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Brasil no PISA 2018: Versão Preliminar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019.

DAVIS, F. B. Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197, 1994.

GARRETT, Jesse J. *The Elements of User Experience: User – Centered Design for the Web Beyond*. 2. ed. Berkeley: New Riders, 2011.

KINTSCH, W.; Rawson, K. Compreensão. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *A ciência da leitura* (pp. 227-244). Penso, 2013.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. Martins Fontes, 2007.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Sagra DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. *Leitura, Compreensão e Metacognição*. In V. W. Pereira et al. (Eds.), *Compreensão e processamento da leitura: uma visão psicolinguística* [Audiobook]. Edipucrs, 2015.

MARTINS, S. N., Forneck, K. L., Diesel, A., Bublitz, G. K. Digital objects for the learning of reading: An active teaching methodology. *Calidoscópio*, 14(3), 413-422, 2016.

MORAIS, J. *Criar leitores para professores e educadores*. Manole, 2013.

PERFETTI, C. A.; Landi, N.; Oakhill, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *A ciência da leitura* (pp. 245-264). Penso, 2013.

PEREIRA, V. W. Compreensão leitora de alunos do ensino médio. *ReVEL*, 6(11), 1-15, 2008.

SOUSA, L. B de; HÜBNER, L. C. &. A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos. *Fórum Linguístico*, 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. ArtMed, 2008.

VICARI, P. L.; Forneck, K. L.; Martins, S. N. (2018). A leitura em um click: percepções de estudantes do 7º ano do ensino fundamental sobre sua interação com objetos digitais de aprendizagem da leitura. *Revista Educaonline*, 12, 29-44, 2018.

HOW TO DEAL WITH ACADEMIC GENRES? LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM POR PROJETOS

Makeli Aldrovandi¹
Marine Laísa Matte²

Resumo: Este relato objetiva apresentar um projeto de Inglês para fins acadêmicos para estudantes brasileiros de níveis diversos cujo objetivo é desenvolver habilidades de leitura de textos acadêmicos, especificamente, artigos científicos. Organizadas a partir da perspectiva de aprendizagem por projetos, e tendo o entendimento da língua inglesa como língua adicional, desenvolveu-se um projeto para instrumentalizar os estudantes universitários com estratégias que lhes permitam acessar conhecimento e pesquisas recentes em suas mais diversas áreas de estudo. Para a implementação deste projeto, foram mobilizadas quatro turmas de Língua Inglesa I - Leitura e Produção de Textos, orientadas por duas professoras. A produção final do projeto constitui-se na escrita de um mapa conceitual de um artigo científico que foi compartilhado com os demais participantes de cada turma através de uma apresentação oral guiada. Mesmo no escopo da Língua Inglesa para Fins Acadêmicos, o trabalho com projetos se faz pertinente e relevante, uma vez que permite que todos os alunos se envolvam de forma integral, se tornem protagonistas de seu aprendizado e desenvolvam habilidades que superam o limite da aprendizagem de uma língua.

Palavras-chave: Inglês para fins acadêmicos; Inglês como língua adicional; aprendizagem por projetos.

1. Introdução

A internacionalização é um dos grandes objetivos das instituições de ensino superior, e, portanto, diversas ações são tomadas com vistas a esse fim (ALTBACH & KNIGHT, 2007; DEARDEN, 2014; GUIMARÃES et al., 2019; MARTINEZ & FERNANDES, 2020). A Universidade do Vale do Taquari - Univates também se insere no rol das universidades que visam ao aumento do número de parceiros internacionais e à ampliação de vagas de mobilidade docente e discente. Dentre as diversas ações realizadas pela instituição, está a oferta do componente curricular *Língua Inglesa I – Leitura e Produção de Texto*. Este é um componente de 80h, considerado institucional, ou seja, é oferecido a todos os cursos da Universidade, como componente do currículo regular, como disciplina eletiva ou mesmo como equivalência à proficiência no idioma, nos casos em que a proficiência é obrigatória e os alunos optam por cursar a disciplina ao invés de realizar a prova de proficiência.

Nesse sentido, os estudantes matriculados no componente são oriundos de diversas áreas (saúde, humanas e engenharias, por exemplo), e vêm de contextos

1 Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates. maldrovandi@univates.br.

2 Mestre e doutoranda em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da área de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). marine.laisa@gmail.com.

educacionais muito diversos, o que resulta em níveis de conhecimento em língua inglesa também variados. Com a preocupação de oferecer aulas que sejam significativas para esses estudantes de realidades tão diversificadas, desde 2017, as turmas deste componente curricular vêm desenvolvendo suas atividades organizadas por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 2014; SCHLATTER & GARCEZ, 2012). A temática dos projetos teve variações ao longo do tempo. Já se trabalhou com a produção de um guia para intercambistas; com projetos sociais para as comunidades em que os estudantes vivem; com séries de TV, dentre outros. Atualmente, trabalha-se com três projetos: um deles envolve um tema que seja relevante no semestre em que o componente curricular acontece (COVID, vacinas, saúde mental etc). O outro trata do mercado de trabalho e o produto final é a escrita de um currículo. Embora todos tenham sido bem sucedidos e bem avaliados pelos estudantes envolvidos, percebeu-se que havia outra necessidade que não estava sendo contemplada: a língua inglesa usada no ambiente acadêmico. Nesse contexto, surge o projeto *How to deal with academic genres?*, terceiro projeto desenvolvido ao longo do semestre e foco deste relato. Por se tratar de estudantes universitários, em sua maioria em fase final de curso, a leitura de textos científicos é uma realidade para esses alunos. Inegavelmente, a produção de conhecimento científico se dá majoritariamente em língua inglesa, isto é, as publicações em língua inglesa acabam sendo as de maior impacto científico. Assim, o projeto surgiu como uma forma de capacitar esses estudantes, por meio de diversas estratégias de leitura, a ler textos científicos.

Neste texto, objetivamos relatar a execução do projeto e avaliar sua relevância para os estudantes envolvidos no seu desenvolvimento no semestre A de 2022. Para isso, o texto inicia com uma breve apresentação do arcabouço teórico no qual esta prática se situa: concepções de língua e de projeto de trabalho. Em seguida, faz-se o relato da execução do projeto e, por fim, realiza-se a análise de sua relevância e apresentam-se as considerações finais.

2. Referencial Teórico

2.1 Concepção de língua

Diferentes concepções de língua resultam em diferentes propostas metodológicas, uma vez que a maneira como percebemos um idioma e sua função na vida dos estudantes influencia diretamente no tipo de abordagem e de atividades propostas em sala de aula. Nesta seção, apresentaremos as concepções de língua que norteiam o trabalho no componente curricular Língua Inglesa I, especialmente o projeto *How to deal with academic genres?*, foco deste artigo. Iniciamos com a definição do conceito de língua inglesa como língua adicional junto à razão pela escolha por essa perspectiva. Em seguida, elucidamos nossa compreensão sobre língua inglesa para fins acadêmicos.

2.1.1 Língua Adicional

Em um contexto universitário em que estudantes das mais diversas áreas de conhecimento, com os mais variados níveis de língua inglesa e com diferentes objetivos se encontram alocados nas mesmas turmas, pensar em um processo de ensino e aprendizagem significativo é desafiador. Nesse sentido, não se poderia pensar a língua inglesa em outra concepção se não a de língua adicional.

Conceber a língua inglesa a ser ensinada como adicional é compreendê-la como ampliação de repertório, ou seja, como um acréscimo aos diversos conhecimentos que os estudantes envolvidos já têm, inclusive conhecimentos linguísticos. Segundo Leffa (2014, pág. 33), a língua adicional “vem por acréscimo, de algo que é dado a mais”. Não faria sentido pensarmos em inglês como segunda língua, uma vez que, devido à realidade imigratória da nossa região, é provável que muitos dos estudantes já saibam outra língua além da língua portuguesa e, no rol de línguas utilizadas, o inglês não se configure como a segunda. O conceito de inglês como língua estrangeira também não caberia nesse contexto, especialmente pela conotação que *estrangeiro* daria ao idioma: uma língua estranha, do outro, que não pertence ao estudante. Além disso, de acordo com Jordão (2014, p. 27), o termo língua estrangeira pode dar a entender uma “posição de subalternidade dos aprendizes e dos falantes não-nativos”. Não é essa a relação que se quer construir entre os estudantes e a língua. Espera-se que eles se percebam capazes de se comunicar em língua inglesa em diferentes situações de uso, lançando mão dos recursos que têm e sem idealizar um falante nativo, uma vez que a concepção de língua adicional não está ligada à dicotomia falante nativo x não-nativo.

O conceito de língua adicional nos é caro também porque, como afirma Sarmiento (2018), o conhecimento da língua se tornou uma habilidade básica para as relações internacionais, portanto, o inglês não pode mais ser tomado como uma língua que pertence a uma cultura estrangeira. Pensando-se em aspectos metodológicos, a implicação do entendimento de língua inglesa como língua adicional está em que a “língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (LEFFA, 2014, p. 33). Dessa forma, o trabalho em sala de aula se deu levando-se em consideração todos os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, sejam eles acadêmicos ou linguísticos, com a língua inglesa ocupando o lugar de mais um conhecimento agregado aos demais. Na seção seguinte, daremos conta do conceito de língua inglesa para fins acadêmicos.

2.1.2 Inglês para fins acadêmicos

Estudos apontam que contexto, propósito e interlocutor importam para o uso da língua em diferentes situações comunicativas (BAKHTIN, 2003). Ou seja, a depender da situação de uso da língua - seja de forma oral ou escrita - a utilização da linguagem será diferente, pois deve-se levar em consideração o que se diz, para quem e por quê. No que tange ao uso da linguagem acadêmica, o cenário não é diferente, uma vez que situações em que o discurso acadêmico se faz

presente exigem que lancemos mãos de conhecimentos e recursos que não aqueles utilizados em situações mais corriqueiras, por exemplo. Conforme Simplson-Vlach e Ellis (2010), saber como lidar com linguagem acadêmica impõe demandas extras nos estudantes, os quais, muitas vezes, estão mais acostumados a utilizar a língua - inglesa, nesse caso - em contextos diversos que não os universitários.

A discussão sobre características da linguagem acadêmica e os desafios implicados está inserida no escopo da área de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)³. IFA refere-se às necessidades daqueles que circulam em contextos acadêmicos, ou seja, não se trata apenas de ensinar a língua para dar conta das necessidades linguísticas, mas também de desenvolver outros tipos de letramento que envolvem habilidades específicas exigidas pelos componentes curriculares cursados na universidade (HYLAND; HAMP-LYONS, 2001). Considerando-se a situação específica do componente sobre o qual relatamos no presente texto, é possível afirmar que as tarefas propostas em sala de aula vão ao encontro do que a literatura da área indica sobre IFA, uma vez que elas versam sobre a habilidade específica de leitura em língua inglesa e buscam aprimorar tal habilidade a partir da demanda que se apresenta no ambiente acadêmico.

2.2 Projetos de trabalho

Uma vez que a noção de língua inglesa como língua adicional pressupõe o uso significativo da língua para comunicação, como vimos acima, e o inglês para fins acadêmicos é uma necessidade que sentimos nos estudantes, pensamos que a pedagogia de projetos seria a que melhor oportuniza interações significativas nas aulas de línguas adicionais. Nesta seção, elucidaremos o conceito de Projetos de Trabalho.

A Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT) (HERNÁNDEZ E MONTSERRAT, 1998; HERNÁNDEZ, 2014) confere protagonismo aos estudantes e professores, tirando o conteúdo a ser desenvolvido da centralidade do trabalho da sala de aula. Para os autores, os projetos devem estar relacionados à realidade do grupo, o que corrobora nossa escolha por um projeto que tratasse de textos acadêmicos. Além disso, os projetos preveem que os recursos linguísticos sejam aprendidos com um propósito comunicativo, no nosso caso, a fim de levar os estudantes a lerem e compreenderem um texto científico de sua área de estudos.

Para Schlatter e Garcez (2012. p. 90), um projeto de trabalho de línguas adicionais apresenta, comumente, um produto final, que objetiva colocar em uso os itens linguísticos estudados no processo. Em nosso caso, esse produto se constitui em um mapa mental que foi apresentado, oralmente e em língua inglesa, aos demais colegas da turma. Segundo Andrighetti (2012, p. 73), o produto final do projeto é responsável por permitir aos estudantes perceber os resultados obtidos ao final do processo. No caso do projeto aqui relatado, os alunos puderam perceber

3 English for Academic Purposes (EAP).

que, ao usarem as estratégias trabalhadas em aula, a leitura de um texto científico se torna possível.

De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p. 68), um projeto deve ser organizado a partir da definição de uma temática e de um campo de atuação humana relevante para o grupo; em seguida, devem ser definidos os gêneros do discurso pertencentes àquele campo. Por fim, e levando-se em consideração a temática e os gêneros discursivos, definem-se os recursos linguísticos necessários, tais como estruturas e vocabulário. O detalhamento do planejamento e execução do projeto *How to deal with academic genres?* que leva em consideração a sequência sugerida por Schlatter e Garcez (2012) é descrito na seção seguinte.

3. A execução do projeto

O projeto *How to deal with academic genres?* foi pensado para ter duração de seis aulas, sendo quatro focadas na aplicação de estratégias de leitura de textos acadêmicos e duas com foco em trabalhos avaliativos. Ao longo do referido projeto, diferentes gêneros foram trabalhados, tais como resumo (*abstract*), artigo e apresentação oral, e pensou-se em uma sequência de tarefas que se complexificam à medida em que os alunos se familiarizam com as diferentes estratégias de leitura.

As primeiras aulas foram dedicadas à introdução da temática a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. O ponto de partida foi provocar os alunos acerca do que eles já conheciam sobre a estrutura do gênero *abstract* para, a partir disso, adentrar na leitura em si e aplicar estratégias variadas por meio de tarefas de leitura que levassem os estudantes a perceber aspectos diversos dos textos.

A imagem 1 ilustra um tipo de tarefa de familiarização com o gênero *abstract* que busca relacionar título e texto:

Imagem 1: tarefa de relacionar título e texto

Task 1
Match the abstracts below with the correct title:

- Muscular adaptations in low- versus high-load resistance training: A meta-analysis
- Static stretching and proprioceptive neuromuscular facilitation do not affect maximum strength performance of Brazilian jiu-jitsu fighters
- Process of sulfidric acid removal from biogas
- Dermatoglyphic traits of Brazilian golfers
- Snack food and beverage consumption and young child nutrition in low- and middle-income countries: A systematic review

ABSTRACT

(1)

In the development of this paper experiments were conducted to investigate the removal of H₂S from biogas stream by means of an absorption process with chemical reaction with a 0.4M Fe/EDTA solution. Experimental tests were carried out at 25°C with an interval of catalytic solution from 22 to 250 mL/min, and gas outflow at 265 mL/min. For these conditions, it was determined the optimal value of liquid flow rate to reach high H₂S removals from biogas and it was analyzed the sulfur particle formed during chemical reaction. Bubbling columns made of plastic acrylic having 36.0 cm height and 5.0 cm internal diameter were used. The results showed that the optimal contacting ratio of gas to liquid flow rates for efficient removal of H₂S from biogas treated with Fe/EDTA solutions should be greater than 0.46.

A partir dessa abordagem inicial, os estudantes são convidados a refletirem sobre as suas escolhas de respostas para a tarefa anterior por meio de uma outra tarefa (*Task 2* na Imagem 2), em que eles devem sublinhar as palavras que levaram-nos às respostas da primeira tarefa. Na sequência, um último contato com os mesmos *abstracts* trabalhados nas duas tarefas anteriores se dá por meio da *Task 3* (Imagem 3), em que os estudantes devem criar hipótese sobre as possíveis áreas do conhecimento as quais pertencem os *abstracts*.

Imagem 2: tarefas de identificação de área de estudos

Task 2
Underline the words that made you decide the best title for each abstract.

Task 3
Now that you have read the abstracts, complete the table below with what you think is the corresponding field of knowledge of each abstract.

	1	2	3	4	5
Field of knowledge/area					

Após discussões a respeito dos *abstracts* que compõe as tarefas ilustradas nas Imagens 1 e 2, partiu-se para a leitura de um dos textos com o objetivo de chamar a atenção para a estrutura que o compõe. Para isso, retomou-se os conceitos vistos coletivamente por meio de slides e se propôs a seguinte tarefa:

Imagem 3: identificação da estrutura de um *abstract*

Task 4
Now reread abstract number 4 and color code it according to the code below:

Introduction **Methods** **Results**

Although snacks can provide important nutrients for young children during the complementary feeding period, the increasing availability of snack foods and sugar-sweetened beverages (SSB), often energy-dense and nutrient-poor, in low- and middle-income countries (LMIC) is a concern. Such foods may displace consumption of nutritious foods in contexts where diets are often nutritionally inadequate and the burden of childhood malnutrition is high. This systematic review summarizes literature on the contribution of snack food/SSB consumption to total energy intakes (TEI) of children below 23 months of age in LMIC and associations between this consumption and nutritional outcomes. It also identifies areas where further research is needed. A systematic search of Embase, Global Health, and MEDLINE for literature published in January 1990–July 2018 was conducted. This search yielded 8,299 studies, 13 of which met inclusion criteria: Nine studies assessed % TEI from snack foods/SSB, and four studies assessed associations between snack food/SSB consumption and nutritional outcomes. Average % TEI from snack foods/SSB ranged from 13% to 38%. Findings regarding associations with growth were inconclusive, and no studies assessed associations with nutrient intakes. Variation in measurement of consumption and definitions of snack foods and SSB limited study comparisons. Further research is needed to understand how consumption of energy-dense, nutrient-poor snack foods and SSB influences undernutrition and overnutrition among young children during the complementary feeding period in settings that are experiencing dietary transitions and the double burden of malnutrition.

Além disso, focou-se em atividades de vocabulário acadêmico visando a direcionar o olhar dos estudantes para contextos de usos específicos da língua e salientar a ideia de que não é necessário traduzir todas as palavras para compreender um texto. Nessa aula, apresentamos aos alunos o recurso Academic Phrasebank, o qual foi explorado conjuntamente em sala de aula a partir do que os estudantes traziam como curiosidade em saber mais sobre o tópico.

Dada a diversidade de cursos dos estudantes, propusemos a leitura conjunta de um artigo com temática mais genérica como modelo de aplicação de estratégias de leitura. As tarefas iniciais de leitura do artigo foram relacionadas ao gênero e à linguagem, aspectos também trabalhados nas aulas dedicadas à leitura de *abstracts*. A Imagem 4 exemplifica as tarefas mencionadas:

Imagem 4: tarefas com o gênero artigo

Task 1 - Getting familiar with the genre

- 1 Who wrote the text?**
- 2 To whom is the text directed?**
- 3 What is the topic/subject/content of the article?**

Task 2

- 1 Find some typical characteristics of academic articles:**
 - a) layout (How is the text divided?)**
 - b) vocabulary (specific jargon of a field of knowledge)**
 - examples:
 - c) formality of the language (is it formal? informal?)**
 - examples:

Em seguida, de forma a adentrar na leitura efetiva do artigo, as tarefas foram voltadas às habilidades de *skimming* e *scanning*, a partir das quais os estudantes tiveram de compreender aspectos mais gerais do texto, bem como localizar informações específicas, conforme Imagem 5:

Imagem 5: tarefas de *skimming* e *scanning*

Task 3 - SKIMMING

1 Observe the title, layout, cognate words, words you already know and describe the general idea of the text in one paragraph between 50 and 80 words.

2 Reread the text and find the information below:

- a) o status atual da Língua Inglesa alcançado ao longo dos últimos 40 anos.
- b) duas razões pelas quais os Chineses decidiram estudar Inglês.
- c) fator decisivo para novos empregados serem contratados na China, especialmente por empresas da área do Comércio Exterior.
- d) o fator que levou ao progresso inicial do ensino de Inglês na China.
- e) dois aspectos positivos ainda observados no ensino de Inglês na China.

Task 4 - SCANNING

1 What do the numbers in bold in the sentences below refer to?

- a) 1978
- b) 70 percent
- c) 50 or more students
- d) 1999
- e) 1.800 and 4.000

Posteriormente, os alunos foram divididos em grupos - da mesma área ou de áreas afins - e tiveram de escolher um artigo científico de uma temática do seu interesse, de forma a unir os conhecimentos técnicos e específicos de suas áreas e as aulas de língua inglesa. Essa etapa de escolha dos grupos e do artigo foi seguida de uma leitura guiada do artigo acadêmico que contou com tarefas de leitura que perpassaram os aspectos até então trabalhados. Essa leitura culminou na primeira atividade avaliativa, a qual consistiu na produção e apresentação oral de um mapa mental sobre as principais ideias do artigo, bem como sua estrutura. Para isso, trabalhou-se em aula os gêneros mapa mental e apresentação oral de forma a capacitar os estudantes para o momento avaliativo. Por fim, na sexta aula designada para o projeto, realizou-se uma prova de compreensão leitora, em que as tarefas refletiram o que foi visto nas aulas anteriores.

4. Avaliação do projeto

Embora como professoras tenhamos compreendido, a partir das características dos estudantes que geralmente compõem as turmas de *Língua Inglesa I - Leitura e Produção de Textos*, que o trabalho com gêneros acadêmicos lhes fosse interessante, é importante que se conheça a perspectiva dos próprios estudantes em relação ao projeto. Por isso, ao final do período de aulas designado para o projeto *How to deal with academic genres?*, foram enviados a todos os estudantes das quatro turmas envolvidas no trabalho um formulário anônimo de

avaliação, via Google Forms. No formulário, constavam quatro perguntas abertas: *Pontos positivos do Projeto*, *Pontos Negativos do Projeto*, *Atividades de que mais gostei* e *Atividades de que menos gostei*. Embora não tenha havido um grande número de respondentes - por não ter sido obrigatório o preenchimento -, pelas respostas obtidas, pode-se ter uma amostra da avaliação das turmas.

Como pontos positivos do projeto, muitos dos respondentes apontaram o trabalho em grupos pela interação com os colegas e pelo auxílio que um ofereceu ao outro nos casos de dúvidas ou dificuldades, como aponta um estudante "*atividades do grupo. Grupo ajudou os colegas na realização.*". Outro ponto que mereceu destaque positivo foi a maneira como a leitura dos textos acadêmicos foi conduzida durante as aulas. Dos pontos negativos apontados, o que se destacou foi a necessidade de se fazer uma apresentação oral em língua inglesa pela falta de domínio da pronúncia em inglês, aliada à vergonha de se apresentar para os colegas. Porém, para um dos respondentes, este foi um ponto positivo das aulas. Ele diz: "*Sensação de não saber falar corretamente por não dominar o inglês, mas no fundo se torna um ponto positivo, pois praticando que se aprende.*". Essa mesma sensação de a atividade de apresentação oral ter sido um ponto positivo do projeto pode ser percebida na pergunta *Atividades de que mais gostei*. A maioria dos respondentes indicou a apresentação oral e a elaboração do mapa mental como suas atividades favoritas. Além disso, ainda nesse quesito, alguns estudantes destacaram a utilização de diferentes recursos audiovisuais no decorrer das aulas. Por fim, como resposta para a pergunta *Atividades de que menos gostei*, a maioria dos estudantes respondeu que não houve uma atividade de que não tenha gostado e, curiosamente, alguns apontaram que a realização da prova nos moldes mais tradicionais não agradou. Porém, refletindo o que apareceu em *Pontos negativos*, alguns poucos estudantes apontaram a apresentação oral como atividade de que menos gostaram.

Em suma, o projeto pode ser considerado como bem-sucedido tanto pelos resultados apresentados pelos estudantes na elaboração e na apresentação de seus mapas mentais, os quais foram elaborados - em sua maioria - de acordo com a proposta, seguindo as características do gênero e levando em consideração os elementos linguísticos trabalhados em aula; quanto pelas respostas coletadas pelo formulário de avaliação. Certamente, não se pode ignorar o fato de que o produto final do projeto - a apresentação oral em língua inglesa do mapa mental produzido - dividiu opiniões nas turmas, sendo considerado, ao mesmo tempo, como positiva e negativa por diferentes estudantes. No entanto, ao considerarmos a maneira como as turmas são formadas - com alunos de diversos cursos e em diversas etapas de formação -, o *background* educacional e linguístico dos alunos e, também, o fato de este ser um componente institucional em que os alunos precisam se matricular, tal resultado já era esperado.

5. Considerações finais

Como mencionado anteriormente, consideramos que a prática aqui relatada fora exitosa e motivadora para darmos sequência à aplicação deste projeto em outras edições do componente curricular em questão. Ainda que a ementa do componente preveja um enfoque na habilidade de compreensão escrita - ou seja, na leitura - busca-se dar espaço a diferentes habilidades no decorrer das aulas, especialmente pelo caráter heterogêneo da turma que se reflete na diversidade de cursos e de proficiências.

O engajamento dos estudantes foi perceptível, dada a relevância da temática para o dia a dia do fazer universitário. É preciso fomentar práticas de leitura - e por que não de escrita - em contextos acadêmicos, uma vez que essas habilidades se colocam como demandas emergentes. Por fim, destaca-se que este projeto pode ser facilmente adaptado para contextos de ensino on-line, necessitando evidentemente de alguns ajustes, os quais também se colocam como imprescindíveis em qualquer contexto diferente do exposto aqui.

Referências

ALTBACH, P. G. & KNIGHT, J. **The internationalization of higher education: Motivations and realities.** *Journal of Studies in International Education*, 2007. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

ANDRIGHETTI, Graziela. H. **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos.** In *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SARMENTO, Simone. **Universidades para o mundo - Desafios e oportunidades para a internacionalização.** BRITISH COUNCIL BRASIL, 2018. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia_universidades_para_o_mundo.pdf>

DEARDEN, J.. **English as a medium of instruction-a growing global phenomenon.** British Council, 2014.

GUIMARÃES, F. F., FINARDI, K. R., & CASOTTI, J. B. C. **Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship?** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2019.

HAMP-LYONS, L. **English for Academic Purposes.** In: NUNAN, D., & CARTER, R. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Ernst Klett Sprachen. 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Entrevista com o Professor Fernando Hernández.** *Revista Bem Legal*, 2014. v. 4, n. 1. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-Hernández>.

MARTINEZ, R., & FERNANDES, K. **Development of a teacher training course for English medium instruction for higher education professors in Brazil.** In Teacher training for English-medium instruction in higher education, IGI Global, 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra. 2012.

LEITURA DE NARRATIVAS INTERATIVAS EM MEIO DIGITAL: UMA REVISÃO SOB O ESCOPO DA PSICOLINGUÍSTICA

Caroline Bernardes Borges¹
Dhaiele Santana Schmidt²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo realizar uma breve revisão acerca de trabalhos sobre a leitura de narrativas interativas em suportes digitais, assim como verificar a existência de trabalhos sob o escopo da Psicolinguística na interface com as narrativas interativas digitais. Está fundamentado em conceitos de leitura, compreensão e processamento – conceitos da Psicolinguística –, assim como conceitos de suporte do texto e das narrativas interativas. Foi realizado um levantamento de textos em sites de pesquisa acadêmica como Google Acadêmico, Scielo e Periódicos CAPES, utilizando as palavras-chave “*interactive narratives*”, “*reading*”, “*psycholinguistics*” e seus equivalentes em língua portuguesa (“narrativas interativas”, “leitura” e “psicolinguística”). Foi observado que a leitura de narrativas interativas é investigada sob diversos escopos; entretanto, há uma escassez de estudos psicolinguísticos. Por isso, são sugeridos diversos conceitos dessa área de pesquisa que podem ser investigados, aliados às narrativas interativas.

Palavras-chave: Psicolinguística. Narrativas interativas. Leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura faz parte da vida dos indivíduos, sendo utilizada em diversos momentos do dia a dia destes: na leitura de mensagens, de e-mails, de matérias de jornal, de receitas, de livros e em muitos outros momentos. Sendo um ato presente na vida da grande maioria das pessoas, o estudo sobre a leitura e seus processos se mostra sempre relevante, buscando compreender como a leitura ocorre no cérebro dos indivíduos e como auxiliá-los a ler melhor. Também é possível observar que a leitura tem se transformado, principalmente no que se refere ao seu suporte; atualmente, é comum a leitura de textos em celulares, tablets e computadores, além da leitura tradicional em papel impresso. Por isso, faz-se importante investigar, também, essa transformação.

Com o uso cada vez maior de tecnologias digitais para a leitura, as próprias narrativas estão se modificando. Atualmente, observa-se um número maior de narrativas interativas – narrativas nas quais é apresentado ao leitor um número de escolhas que afetam a trama, modificando todo o universo daquela narrativa. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é realizar uma breve revisão acerca de trabalhos sobre a leitura de narrativas interativas em suportes digitais, assim como verificar a existência de trabalhos sob o escopo da Psicolinguística na interface com as narrativas interativas digitais.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, carolineh_borges@hotmail.com.

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, dhaiele.schmidt@edu.pucrs.br.

Primeiramente, são apresentados os aportes teóricos que embasam essa revisão – a leitura sob uma visão psicolinguística, os suportes de leitura e as narrativas interativas. Depois, é apresentado como a revisão foi realizada, assim como uma discussão sobre os resultados encontrados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, são abordados os principais conceitos que embasam o presente artigo. O ato de ler pode ser observado sob diversos escopos, com diferentes variáveis. Aqui, é focalizada a leitura sob uma visão psicolinguística, considerando o leitor e suas capacidades cognitivas. Esse ato ocorre em diversos suportes – livro, *tablet*, computador –, sendo esse o segundo conceito trabalhado. Por fim, são apresentadas as narrativas interativas em sua estrutura.

Todo ato de leitura é iniciado a partir de uma motivação, um objetivo; a leitura de um texto para responder questões, a busca por informações em um manual, o desejo de entretenimento ao ler uma narrativa, entre outros (SCLIAR-CABRAL, 2017). Ao iniciar esse processo, diversas capacidades cognitivas são utilizadas, como o processamento.

O processamento da leitura pode ocorrer de três formas principais: *bottom-up*, *top-down* ou interativa. Segundo Solé (1996), o primeiro considera o processamento do leitor a partir dos elementos componentes menores (as letras, as palavras) até os maiores (as frases, o texto); dessa forma, há um processo ascendente, sequencial e hierárquico. Nas palavras da autora (SOLÉ, 1996, p. 23):

É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.

Diferentemente do processo *bottom-up*, o *top-down* ocorre de forma descendente. Nele, o leitor não processa letra por letra sequencialmente, mas utiliza os seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos a fim de criar antecipações sobre o texto lido, de acordo com Solé (1996). Esse processamento também é hierárquico, mas das maiores para as menores unidades textuais; ou seja, “a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação” (SOLÉ, 1996, p. 23). Por fim, o modelo interativo utiliza ambos os processamentos de forma intercalada. Solé (1996) explica que, neste modelo, o leitor utiliza o conhecimento de mundo e o conhecimento de texto concomitantemente, criando expectativas sobre o texto em diversos níveis (desde as letras até o texto como um todo).

O processamento é essencial para que o leitor consiga ler e compreender o texto com o qual se depara. Sob a visão psicolinguística de leitura, a compreensão leitora é um fator de grande importância nesse estudo, uma vez que permeia todo

o processo. De acordo com Roazzi, Hodges, Queiroga, Asfora e Roazzi (2013), para que o leitor consiga compreender o texto lido, é importante que ele utilize diversos processos para elaborar um modelo mental global e coerente. Segundo os autores, são utilizados tanto os conhecimentos prévios quanto o conjunto de informações adquiridas sobre o texto, guiando o leitor em uma “interpretação ativa e crítica das informações textuais” (ROAZZI et. al, 2013, p. 43). Essa ideia também é reforçada por Smith (2003), que explica: a compreensão relaciona aspectos relevantes do mundo do leitor – ou, no caso da leitura, a linguagem escrita – às intenções, expectativas e conhecimentos que são criadas por ele. Dessa forma, a compreensão de um texto não ocorre de forma passiva, mas ativa, uma vez que une os seus conhecimentos ao texto lido (GIASSON, 2000).

Considerando esses pontos, é observado que tanto o leitor quanto o texto são importantes durante a leitura. O segundo pode se apresentar em diversos dispositivos e tem se modificado desde o surgimento do computador, e é somente através de um dispositivo que a comunicação ocorre. Charaudeau (2006, p. 105), sobre os dispositivos, explica:

De maneira geral, ele compreende um ou vários tipos de *materiais* e se constitui como *suporte* com o auxílio de uma certa *tecnologia* (...). *Suporte* também é um elemento material e funciona como canal de transmissão, fixo ou móvel: pergaminho, papel, madeira, uma parede, ondas sonoras, uma tela de cinema, uma tela de vídeo.

Nesse sentido, observa-se que, atualmente, a leitura tem se adaptado a novos suportes e tecnologias; a leitura de textos informativos e ocupacionais (como textos profissionais, pesquisas e de ensino) já ocorre frequentemente em telas eletrônicas; até mesmo a leitura como lazer leva o leitor aos confins do ciberespaço (FISCHER, 2003). Além disso, o ciberespaço possibilita novas formas de comunicação, através dos computadores pessoais e dispositivos móveis: é “o caminho da interatividade, da relação simultânea do local com o não-local, do regional com o planetário” (RIBEIRO, 2014, p. 16). Nesse ambiente, as narrativas se modificam. Mesmo no ano de 2003, em que a leitura digital não era tão ampla quanto no ano de 2021, Fischer (2003) já previa que o leitor teria a possibilidade, no futuro, de entrar em uma narrativa e criar, junto ao autor, o enredo e a resolução de uma narrativa.

Isso já pode observado com o surgimento das narrativas interativas. As narrativas interativas são histórias multiformes, nas quais múltiplas versões podem ser geradas a partir de uma única representação; auxiliando na percepção das causas e consequências de acontecimentos narrativos, é possível imaginar diferentes desfechos para uma mesma situação através destas (MURRAY, 2003). Apesar de estarem, geralmente, atreladas a *videogames*, com seus elementos audiovisuais, as narrativas interativas em forma digital também podem se apresentar através de texto escrito. Dessa forma, tornam-se ainda mais interessantes para uma análise da Psicolinguística – principalmente se aliadas à investigação de um leitor e de seu processamento cognitivo. É nessa interface que surge o interesse e a justificativa

para o presente artigo: sendo materiais textuais ricos, que envolvem a leitura, a compreensão, a interatividade e diversos processos de criação conjunta, quais as diferenças entre a leitura de uma narrativa digital interativa e uma narrativa comum, pré-definida? Quais estudos estão sendo desenvolvidos nessa interface? Quais deles têm uma visão psicolinguística?

Na próxima seção, é abordada a revisão em sua metodologia. Em seguida, é apresentada a revisão, assim como a discussão sobre o que foi encontrado.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E METODOLOGIA

Conforme já explicitado anteriormente, o objetivo geral deste artigo é realizar uma breve revisão acerca de trabalhos sobre a leitura de narrativas interativas em suportes digitais. Já o objetivo específico é verificar a existência de trabalhos sob o escopo da Psicolinguística na interface com as narrativas interativas digitais. Para atingir esses objetivos, foram buscados textos acadêmicos utilizando os termos “psicolinguística”, “leitura”, “narrativas interativas”, “reading”, “interactive narratives” e “psycholinguistics”, em sites como Google Acadêmico, Scielo e Periódicos CAPES.

Utilizando as palavras-chave “interactive narratives” e “reading”, foram encontrados aproximadamente 3.290 resultados no Google Acadêmico; destes, foram verificados aproximadamente 100 para a presente pesquisa. Entretanto, mesmo dentre os 100 primeiros resultados, os tópicos trabalhados pelos autores eram raramente psicolinguísticos.

Através do uso da palavra-chave “reading”, foram encontrados diversos trabalhos que abordavam o desenvolvimento de narrativas digitais, voltadas para o ambiente de *videogames*; é estabelecida, assim, uma interface com a área da Ludologia, que investiga os *videogames* em sua estrutura e suas regras. Além disso, foram encontrados trabalhos que investigavam a interação do usuário com a narrativa (não sob uma perspectiva psicolinguística, mas de usabilidade e ergonomia, focalizando a experiência do usuário).

Também foram encontrados diversos trabalhos que estudavam as narrativas interativas sob a perspectiva da Teoria Literária e da Escrita Criativa, abordando os pontos importantes para o desenvolvimento de narrativas interativas, considerando os diversos finais, a interatividade do leitor, as possibilidades e as limitações. Sob essa mesma visão, foram encontrados textos que abordavam a escrita de narrativas em transmídia – ou seja, através de diferentes mídias.

Outra interface observada nos trabalhos foi com a Psicologia e as Ciências Sociais, focalizando o uso das narrativas interativas para o ensino de valores, para o estímulo de um estilo de vida mais saudável, para a observação de comportamentos através das escolhas dos leitores e no tratamento de transtornos como o Transtorno Obsessivo Compulsivo.

Após essa busca, foram utilizadas, ainda no Google Acadêmico, as palavras-chave “*interactive narratives*” e “*psycholinguistics*”, a fim de direcionar os textos para essa área de pesquisa. O site retornou 43 resultados. Entretanto, também não foram encontrados textos relevantes para esse recorte. Isso ocorreu devido ao uso do termo “*interactive narratives*” em textos digitais com interações de diferentes tipos (não somente narrativas). Por exemplo: diversos textos abordavam o uso de *e-books* interativos (no caso, *e-books* nos quais os leitores poderiam interagir e receber um *feedback* visual ou sonoro como uma animação ou um efeito especial), mas cuja narrativa não era alterada pelo leitor. Apesar de ser um livro digital com interação, foge do recorte de narrativas interativas explicitadas na fundamentação teórica.

Também foram encontrados textos que utilizavam narrativas interativas para o ensino de língua adicional, o desenvolvimento de narrativas interativas visando o auxílio de habilidades sociais e o uso de narrativas interativas para o estímulo da leitura. Não foram encontrados trabalhos no site Scielo ou Periódicos CAPES que fossem relevantes para a revisão utilizando essas palavras-chave.

Os resultados foram ainda menores ao buscar as palavras-chave “narrativas interativas” e “leitura” no site Google Acadêmico – somente 867, comparado ao inglês (3.290). Destes, foram verificados aproximadamente 100 para a presente pesquisa. Os textos encontrados eram de tópicos bastante similares à busca em língua inglesa – desenvolvimento de narrativas digitais, incentivo ao hábito de leitura e o estudo da estrutura de narrativas digitais sob a visão da Teoria Literária. Em português, foram encontrados mais resultados voltados ao uso de narrativas interativas de auxílio psicológico e social (como na prevenção ao suicídio, no acolhimento institucional nas escolas e nos sentidos afetivo-emocionais).

Por fim, ao buscar “narrativas interativas” e “psicolinguística” no mesmo site, foram encontrados somente 11 resultados. Dentre estes, destacam-se os trabalhos: “Criação de narrativas mediadas pelo RPG solo: contributo para o desenvolvimento da competência escritora de alunos do ensino fundamental”, dissertação de Mestrado em Letras de Silva (2020); e “O papel do jogador na construção de sentido em narrativas de jogos digitais: o jogo como forma de expressão do jogador”, de Piccini (2012).

No primeiro, foram propostas atividades de produção textual para alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II, através de jogos de *RPG* (*role-playing games*). Apesar de essa dissertação não focalizar a Psicolinguística e sim a Escrita Criativa, os *RPGs* são narrativas verdadeiramente interativas, principalmente em sua forma analógica. Neles, o jogador pode fazer escolhas abertas, tendo possibilidades infinitas; a narrativa deve ser adaptada constantemente por um Mestre (aquele que orienta a aventura). Assim, através de uma atividade lúdica e de uma narrativa verdadeiramente interativa, o autor verificou que o *RPG* pode incentivar a escrita de forma crítica, principalmente utilizando-se dos conteúdos da Escrita Criativa (SILVA, 2020).

Já o texto de Piccini (2012) investiga o papel do jogador ao construir sentidos em jogos de narrativa digital. Embasado em conceitos da Teoria Literária, o autor discute a estrutura narrativa, a interatividade e o sentido criado pelo leitor. Uma vez que as narrativas interativas de jogos digitais são complexas, o leitor é de grande importância na interpretação das diversas possibilidades pré-determinadas de leitura. Além disso, o leitor deve, constantemente, adaptar suas interpretações conforme faz escolhas e modifica a narrativa. O autor também explica que é apenas “através da repetição, da variação das escolhas que o jogador pode começar a entender quais interpretações são propostas pela trama apresentada e quais partem dele mesmo” (PICCINI, 2012, p. 205). Apesar de ambos os trabalhos abordarem a leitura e a escrita em relação ao leitor/escritor, a partir do uso de narrativas interativas, os textos não utilizam conceitos psicolinguísticos. Entretanto, foram selecionados por sua aproximação ao tema, considerando o grande número de textos encontrados, mas de áreas diferentes.

No próximo tópico é apresentada a reflexão sobre os resultados encontrados, assim como as considerações finais.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar uma revisão dos textos que analisam a leitura de narrativas interativas, principalmente digitais, além de verificar a existência de trabalhos sob o escopo da Psicolinguística nesta interface. Para isso, foram fundamentados a leitura e alguns de seus processos, os suportes para o texto e as narrativas interativas. Também foram apresentados os principais resultados encontrados durante a busca de textos em sites de pesquisa acadêmica. Por fim, foram apresentados dois textos que se aproximam do recorte aqui proposto.

Durante o levantamento dos textos, foi observada uma grande quantidade de textos que investigavam a leitura de narrativas interativas; entretanto, a interface era estabelecida com diversas áreas do conhecimento diferentes da Psicolinguística. Sabe-se que os estudos da leitura não estão limitados somente a essa área; entretanto, considerando a sua importância ao investigar os processos cognitivos do leitor durante a leitura, é uma área que necessita ser explorada. No levantamento de textos não foi encontrado nenhum texto da área da Psicolinguística investigando as narrativas interativas – o que se apresenta como uma surpresa para as autoras.

Uma vez que narrativas interativas podem ser lidas diversas vezes, sempre tendo desfechos e tramas diferentes, há um grande potencial investigativo sobre os processos cognitivos durante a sua leitura. O elemento interativo é um fator relevante a ser considerado nessas pesquisas, uma vez que torna a leitura um processo ainda mais ativo do que a leitura de narrativas tradicionais. Como essa interação afeta a compreensão leitora? Afetaria de forma positiva, uma vez que há maior engajamento do leitor? Ou afetaria de forma negativa, devido à ausência

de linearidade? Será que há diferença na compreensão leitora de uma narrativa interativa digital e uma narrativa interativa analógica?

Outro ponto relevante para a investigação de narrativas interativas é o uso das estratégias cognitivas de leitura – outro tópico psicolinguístico, apesar de não apresentado na fundamentação do presente artigo. Uma vez que o enredo muda constantemente, quais estratégias o leitor utiliza nesse meio? São utilizadas estratégias de leitura diferentes ao ler a narrativa pela segunda ou terceira vez, com escolhas diferentes? Ainda dentro das estratégias de leitura, é possível questionar-se sobre o uso de inferências e predições; o leitor, fazendo escolhas narrativas, deve fazer diferentes predições sobre o resultado daquela escolha. Nesse contexto, há um campo rico de investigação sobre a realização de inferências e predições.

As narrativas interativas também podem ser uma ferramenta pedagógica rica, auxiliando no ensino da leitura e da escrita – principalmente se aliada a conceitos psicolinguísticos e não somente pedagógicos. Dessa forma, através de uma atividade lúdica, interativa e interessante, os alunos podem aprender de forma mais engajada, apresentando uma alternativa ao ensino tradicional.

As gerações atuais (os nativos digitais) iniciam seu contato com a tecnologia cada vez mais cedo, tendo uma realidade diferente de gerações anteriores. Esses indivíduos têm maior interesse por atividades interativas, gamificadas e tecnológicas, o que muitas vezes não é aplicado em sala de aula. Por isso, é importante que os estudos psicolinguísticos também se adaptem. Através de um ensino adaptado para a realidade das novas gerações, é possível encontrar alternativas eficazes; assim, a pesquisa pode evoluir para propiciar, às escolas, formas novas de ensino.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

FISCHER, Steven Roger. **A History of Reading**. Londres: Reaktion Books, 2003.

GIASSON, Jocelyne. **A Compreensão na Leitura**. Ed. 2. Porto: Edições Asa, S.A, 2000.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução: Elissa Khoury Dhaer; Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

PICCINI, Maurício da Silveira. O papel do jogador na construção de sentido em narrativas de jogos digitais: o jogo como forma de expressão do jogador. *In: Proceedings of SBGames 2012*, XI SBGames. Brasília, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In: COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROAZZI, Antonio; HODGES, Luciana V. S. D.; QUEIROGA, Bianca A. M.; ASFORA, Rafaella, & ROAZZI, Maira M. Compreensão de textos e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. *In*: MOTTA, Márcia P. E.; SPINILLO, Alina (Org.) **Compreensão de textos**. Casa do Psicólogo, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Conversa com pais e professores sobre leitura. *In*: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. (Org.) **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 13-21.

SMITH, Frank. Conhecimento e compreensão. *In*: SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: ARTMED, p. 21-39, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1996.

O ENSINO DE SEMÂNTICA: UM ESTUDO SOBRE O TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS DE SEMÂNTICA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Kleber Eckert¹
Priscila Ogliari Mariani²

Resumo: Este texto busca analisar os fenômenos de semântica lexical encontrados num material didático para o Ensino Médio e tem por propósito também confrontar o tratamento dado aos conteúdos de semântica lexical no livro didático com a visão dos estudiosos que embasam o referencial teórico, a fim de verificar se a organização do material didático vai ao encontro desses estudos. Para investigar essas questões, foi tomado como base o livro “Conecte: gramática reflexiva”, e foram analisadas todas as questões de semântica presentes no livro. Através desse estudo, foi possível observar que o material didático apresenta um panorama satisfatoriamente completo dos conteúdos de semântica lexical. Seu conteúdo está de acordo com os estudos dos teóricos da área da semântica utilizados como referência para o este texto, entretanto, evidentemente, com uma complexidade e profundidade coerentes com o público a que se destina. Dessa forma, o livro oferece um bom suporte ao professor nas aulas de semântica. As atividades presentes no material são adequadas para auxiliar na compreensão dos assuntos tratados e suscitam a reflexão do aluno sobre os fenômenos da língua, e muitas delas ainda se preocupam em focalizar a língua em uso, aproximando-se da área da pragmática.

Palavras-chave: Semântica lexical; Livros didáticos; Ensino Médio

Introdução

O Ensino Médio é uma etapa de extrema importância na formação dos sujeitos, por ser, para a maioria dos jovens, o momento da vida de maior contato com os estudos acadêmicos e com o saber científico e, para muitos deles, será o último contato que terão. Dentre todos os diversos conteúdos estudados e aprofundados nessa etapa, os estudos na área das Linguagens se mostram particularmente importantes. Sua aplicação está presente nas mais variadas situações do cotidiano e seu domínio é determinante para o acesso a oportunidades e o sucesso em situações interativas frequentes na vida em sociedade.

Nessa área, os estudos semânticos, em especial, que focalizam o estudo do significado das palavras, das sentenças e dos enunciados – de forma a abarcar, então, também a Pragmática – se mostram significativos por permearem essas situações comunicativas em um nível que apenas o estudo das estruturas sintáticas não nos permite chegar. Segundo Weedwood,

A pragmática e a *semântica* levam em conta noções como as intenções do falante, os efeitos de um enunciado sobre os ouvintes, as implicações que seguem o expressar

1 Professor da disciplina de Semântica e Pragmática do Curso de Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves e orientador do trabalho de pesquisa. E-mail: kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

2 Estudante do Curso de Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves. E-mail: priscilaogliari@gmail.com

alguma coisa de certo modo, e os conhecimentos, crenças e pressuposições acerca do mundo sobre os quais os falantes e ouvintes se baseiam quando interagem. (WEEDWOOD, 2002, p. 146, grifos da autora)

No presente artigo, o foco estará nos estudos semânticos, em detrimento dos pragmáticos, uma vez que os materiais didáticos para o Ensino Médio também trazem esse enfoque. Embora se ressalte que nem sempre é possível delimitar o que está no terreno da semântica e o que está no terreno da Pragmática, Cançado (2018, p. 19) afirma que “a semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua, e não de como as pessoas a colocam em uso”, isto é, enquanto a Pragmática se ocupa de questões relacionadas ao uso da língua, como as intenções do falante ao proferir um enunciado, a semântica se ocupa da interpretação das expressões linguísticas.

A área da semântica ainda se subdivide em três perspectivas teóricas, a saber, a semântica formal, a semântica cognitiva e a semântica lexical. As teorias em semântica formal, segundo Cançado (2018, p. 27), tratam do significado sob o ponto de vista da referência, de modo que entendem o significado como um resultado da união entre um referente no mundo e um sentido, sua expressão linguística. A abordagem da semântica cognitiva, por sua vez, entende que “o significado está associado a uma representação mental” (CANÇADO, 2018, p. 27) e não a uma referência no mundo, em uma visão não-referencialista da língua.

A terceira abordagem diz respeito à relação entre a semântica e o léxico, e é denominada semântica lexical. De acordo com a abordagem da semântica lexical, cada palavra está associada a pelo menos um significado, e é da busca por definir esses significados que resultam os dicionários. Para tanto, os estudos de semântica lexical seguem um procedimento metódico a fim de descrever as unidades do léxico, a análise sêmica, que consiste na decomposição dos traços distintivos de determinado grupo de unidades do léxico a que chamamos lexemas. O mesmo método já era utilizado na área da fonologia para organizar o sistema fonológico das línguas e foi transposto para a área da semântica de modo que, conforme explicam Pietroforte e Lopes (2003, p. 118), no lugar dos traços distintivos dos sons, próprios da fonologia, são analisados os traços distintivos do conteúdo. A análise sêmica “ordena da maneira mais explícita os conteúdos focalizados dentro de um campo lexical, pondo à mostra o que esses itens lexicais possuem em comum, bem como aquilo que faz a especificidade de uns e outros” (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 119).

A semântica lexical será o foco desta análise, por seus conteúdos serem amplamente abordados nos materiais didáticos, em função de sua teoria estar em um terreno menos abstrato e de ter em seu método um horizonte mais palpável. Com aporte teórico baseado nos estudos de Cançado (2018), Ilari e Geraldi (2006) e Pietroforte e Lopes (2003), buscou-se identificar os conteúdos de semântica lexical encontrados no material didático, bem como analisar quais aspectos da semântica

lexical são tomados como base para a elaboração das atividades propostas para os estudantes. Ainda, confrontar o tratamento dado aos conteúdos de semântica lexical no livro didático com o tratamento dos teóricos que embasam o referencial teórico, a fim de verificar se a organização do material didático vai ao encontro dos estudos da área da semântica.

O material analisado foi o livro “Conecte: gramática reflexiva”, edição de 2011, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Ele contempla os conteúdos estudados no Ensino Médio em volume único e dedica um capítulo aos estudos semânticos. Esse capítulo foi totalmente analisado. Foram analisadas também todas as questões de semântica presentes no livro, tanto as presentes no capítulo dedicado à semântica, quanto as presentes ao longo do livro na seção “semântica e discurso”, a fim de identificar as questões embasadas pelos tópicos de semântica lexical abordados. Esta análise abará os tópicos de sinonímia, antonímia, campo semântico, hiponímia e hiperonímia, polissemia e homonímia, que são os tópicos de semântica lexical contemplados pelo material didático selecionado.

Fundamentação teórica

Dentro da perspectiva abordada pela semântica lexical, é essencial a ideia de que “as palavras são definidas umas em relação às outras” (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 125). É em função dessa característica da língua que podemos realizar a análise sêmica e explorar as palavras pertencentes aos mesmos campos semântico-lexicais (campos de palavras que possuem afinidade de significado) de maneira contrastiva, a fim de identificar o que as diferencia e faz de cada uma delas unidades diferentes do léxico língua, uma vez que cada uma tem uma característica conceitual que a especifica, em algum nível, com relação às demais.

Nesse sentido, também podemos analisar as relações que as palavras estabelecem entre si. A primeira dessas relações que trataremos aqui é a relação de sinonímia. De acordo com Pietroforte e Lopes (2003, p. 126), “dois termos são chamados sinônimos quando apresentam a possibilidade de se substituir um ao outro em determinado contexto”. Essa definição é precisa pois aponta para a necessidade de pensarmos nos sinônimos sempre em uma perspectiva textual, em que o contexto permite, ou não, a substituição de um termo por outro. Se permitir, os termos serão sinônimos nesse contexto, o que não significa que serão sinônimos em qualquer contexto. No discurso, o falante pode formar sinônimos que, em outros contextos, não seriam aceitos como intercambiáveis. Por isso, Ilari e Geraldi (2006, p. 45) concluem que “não é possível pensar a sinonímia de palavras fora do contexto em que são empregadas”. Tomemos como exemplo as palavras “mulher” e “esposa”. Isoladamente, não são palavras sinônimas, mas, em um contexto em que se fala de casamento, podem ser. Porém, em um contexto em que “mulher” é usado para definir um ser humano adulto do sexo feminino, “esposa” não seria aceito como sinônimo.

Além disso, mesmo palavras que seriam amplamente aceitas como sinônimas, como os verbos “morrer” e “falecer”, que essencialmente designam o mesmo acontecimento, estão submetidos a uma gradação. “Falecer” é mais sutil que “morrer”, e a escolha entre um termo ou outro causará uma diferença no efeito da comunicação, de modo que essa escolha tem efeitos pragmáticos também. Além disso, “falecer” é um verbo mais formal, então, em determinados contextos, seu uso será preferencial, de acordo com a formalidade exigida. Por isso, Cançado (2018, p. 48) afirma que “as palavras, mesmo consideradas sinônimas, sempre sofrem um tipo de especialização de sentido ou de uso” e Pietroforte e Lopes (2003, p. 126) concluem que “não existem sinônimos perfeitos”.

Já a antonímia pode ser classificada como o processo oposto, quer dizer, não se trata mais de palavras que apresentam um significado semelhante a ponto de serem intercambiáveis em determinados contextos. A antonímia é caracterizada por palavras com significados contrários, de modo que se configura uma oposição entre elas. Como a sinonímia, a antonímia também é um fenômeno que se realiza no discurso e, como apontam Pietroforte e Lopes (2003, p. 127), “assim como não existe semelhança total de sentido entre sinônimos, não há oposição absoluta entre antônimos”. Se tomarmos a palavra “claro” como exemplo, possivelmente pensaríamos em “escuro” como seu antônimo, mas em um contexto em que “claro” é usado com o mesmo significado de “evidente” – como em “Está claro/evidente que os reparos não foram feitos” – seu antônimo seria algo como “incerto”. Assim, se admitimos que a antonímia é uma oposição de significados, assumimos que uma palavra que tem mais de um significado também terá mais de um antônimo.

Os antônimos podem ser configurados por oposições de diferentes formas. Essas oposições podem ser polares, podem se dar com os extremos de um contínuo recortado por gradações ou ainda por palavras que apresentam uma relação inversa. Às oposições polares, Cançado (2018, p. 52) chamou de antônimos binários e as definiu como “pares de palavras que, quando uma é aplicada, a outra necessariamente não pode ser aplicada” de modo que “a negação de uma implica na afirmação da outra”. Essa relação pode ser ilustrada pelas palavras “morto” e “vivo”. Já nas oposições gradativas, não temos apenas os termos binários, há entre os antônimos uma escala e níveis intermediários, de forma que “a negação de um termo não implica a afirmação do outro” (CANÇADO, 2018, p. 52), como na relação entre “alto” e “baixo” que admite “médio” como um nível intermediário. A gradação sempre dependerá do contexto e do ponto de vista, pois dependem inteiramente da percepção do falante. Por fim, os antônimos inversos acontecem quando duas palavras descrevem a mesma relação, mas de uma perspectiva inversa, como “mãe” e “filha”.

Ilari e Geraldi (2006) apresentam uma perspectiva um pouco diferente da antonímia. Segundo os autores, as definições tradicionais de antônimo como uma oposição não nos dizem muito. Eles distinguem as relações entre os antônimos em palavras que representam os extremos de um processo, como “nascer” e “morrer”,

“partir” e “chegar”, “adormecer” e “acordar”; palavras que constituem oposição por representarem direções diferentes de um processo, como “subir” e “descer”, “abrir” e “fechar”; e ainda os antônimos que se configuram por descreverem a mesma cena de pontos de vista diferentes, opostos, como “dar” e “receber”.

Porém, os autores concluem que mais relevante do que sistematizar a noção de antonímia é evidenciar aspectos importantes sobre o fenômeno. Assim, eles salientam que “raramente duas expressões em oposição estão no mesmo pé de igualdade no uso corrente” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 54), isso significa que, mesmo que aceitemos “distância” e “proximidade” como antônimos, ao perguntar “A que distância fica a escola?” não aceitaríamos uma construção usando o antônimo. Isso se repetirá com outros termos, como “bom” e “mau”, “altura” e “baixeza” e corrobora a ideia de que não existe antonímia perfeita.

Outro fenômeno que surge da relação que as palavras do sistema lexical estabelecem entre si é o de hiponímia e hiperonímia. Essa relação se dá em função das disposições hierárquicas a que estão submetidas as palavras que compõem a língua. Dessa forma, existem palavras de caráter mais abrangente que em seu significado englobam o significado de outras, menos abrangentes. Dito isso, se recorrermos à etimologia das palavras “hipônimo” e “hiperônimo” e analisarmos seus morfemas, encontraremos o radical grego “-ônimo” em comum para ambas (assim como nos termos já explorados “sinônimo” e “antônimo”), que significa “nome”, e, portanto, tem relação com as palavras. Já o morfema “hipo-” significa “menor” ou “abaixo de”, enquanto o morfema “hiper-” significa “maior” ou “acima de”. Tendo em vista o significado dos termos, podemos inferir, então, que os hiperônimos são as palavras com campo semântico mais abrangente, e os hipônimos se constituem com relação aos hiperônimos e são aqueles que têm seu significado englobado por uma palavra de significado mais amplo.

Tendo isso em vista, dentro da perspectiva da análise sêmica, em que cada sema representa uma característica, um traço distintivo do conteúdo de cada palavra, a amplitude do campo semântico dos hiperônimos faz com que sejam necessários menos semas para especificá-lo com relação às outras unidades do mesmo campo lexical, justamente por terem um significado mais amplo. A palavra “animal”, por exemplo, precisa de poucos semas para que seja satisfatoriamente definida. De acordo com Pietroforte e Lopes (2003, p. 128), bastam os semas “vivo” e “capaz de locomoção” para definir o que é um animal e diferenciá-lo de um vegetal, por exemplo. Entretanto, se quisermos definir “mamífero”, que é um hipônimo de “animal”, precisaremos incluir ao grupo de semas já utilizado com “animal” o sema “com glândulas mamárias”. O lexema “animal” engloba todos os significados de “mamífero”, mas também engloba os de “réptil” e “ave”, por isso é necessário especificar mais características quando nos referimos aos hipônimos. Assim, quanto mais semas são necessários para compor o semema da palavra e especificar suas características, menos abrangentes serão os domínios do seu campo semântico, “a quantidade de semas é inversamente proporcional à extensão

do sentido da palavra: quanto mais semas, mais específica é a sua aplicação e vice-versa” (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 128).

Ainda vale ressaltar que uma palavra só é considerada hipônimo com relação a um hiperônimo específico, e essa é sempre uma relação entre unidades determinadas do léxico. No exemplo anterior, “mamífero” é hipônimo de “animal”, mas se considerarmos “mamífero” com relação a “felino”, ele se torna um hiperônimo.

Por fim, o último fenômeno proveniente da relação entre as palavras que abordaremos será a polissemia. Pietroforte e Lopes (2003, p. 131) definem como polissêmicas palavras “que possuem mais de um significado para o mesmo significante, opõem-se às palavras monossêmicas, que possuem apenas um”. Além disso, para que se configure a polissemia, os significados, apesar de diferentes, devem possuir alguma relação entre si que denote a mesma origem etimológica, assim deve ser possível encontrar um sema comum aos dois significados em função dessa proximidade lexical. Por exemplo, a palavra “curso” pode denotar o curso de um rio ou um curso estudantil, ambos os significados têm em comum a ideia de “percurso”. A polissemia é um recurso muito utilizado na literatura e em jogos de palavras, em função dessa flexibilidade de significação.

Cabe ainda evidenciar a diferença entre polissemia e homonímia, uma vez que são fenômenos que, por sua semelhança, por vezes se confundem. De acordo com Cançado (2018, p. 72), “os dois fenômenos lidam com os vários sentidos para uma mesma palavra fonológica”, porém, diferente da polissemia, nos casos de homonímia não há relação nenhuma entre os significados das palavras, pois não há uma equivalência etimológica e, portanto, não é possível recuperar nenhum sema em comum entre elas. Temos muitos exemplos de palavras homônimas que pertencem a classes de palavras distintas, como “canto” e “ralo”, ambas com um significado enquanto substantivos e outro enquanto verbos. Em geral, são palavras que em sua origem etimológica tinham significantes diferentes, porém, ao longo do tempo, por fenômenos de ordem fonológica, por exemplo, passaram a ter significantes idênticos e conservaram os significados distintos. Um exemplo clássico são as palavras “manga” (a fruta e a parte da roupa), segundo Pietroforte e Lopes:

A *manga* da camisa tem sua origem no latim *manica*, que quer dizer “parte da vestimenta que recobre os braços”, já a *manga* fruta tem sua origem no tâmul *monkay* que quer dizer “fruto da mangueira”. Ambas têm origens distintas com significados e significantes diferentes. No entanto, a partir de uma sonorização que transforma o fonema /k/ em /g/, em português elas passam a ter significantes idênticos. (PIETROFORTE; LOPES 2003, p. 129, grifos dos autores)

Em função dessa distinção, deve ser possível identificar através dos dicionários quando uma palavra é polissêmica ou homônima. Nos casos de polissemia, deve haver apenas uma entrada e diferentes explicações, em função da proximidade lexical entre os significados, já nos casos de homonímia, há de constar duas entradas diferentes, por serem palavras distintas sem nenhuma relação. Porém,

como essa é uma diferenciação que depende de um olhar diacrônico, o limite entre polissemia e homonímia nem sempre é tão claro de se traçar, e, conforme afirma Cançado (2018, p. 71), “essa divisão não é muito relevante” para os estudos, em especial para os estudos destinados às práticas pedagógicas para o Ensino Médio, que é o foco deste texto.

Análise dos dados

Para que se analisassem os conteúdos de semântica lexical já introduzidos, foi selecionado um livro didático, em volume único, que contempla os conteúdos gramaticais estudados no Ensino Médio nas áreas de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. O livro “Conecte: gramática reflexiva”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2011 pela editora Saraiva, está dividido em cinco grandes unidades e cada unidade em capítulos (34 capítulos ao todo). A primeira unidade é chamada de “A comunicação: linguagem, texto e discurso” e conta com 3 capítulos; a segunda unidade, destinada à área de fonologia, vem logo a seguir, também com 3 capítulos; a de morfologia é formada por 10 capítulos; a de sintaxe por 15 e, por fim, na unidade de semântica temos 3 capítulos; porém, os conteúdos que analisaremos estão todos contidos no primeiro, uma vez que os outros dois tratam de figuras de linguagem e de versificação. Os 34 capítulos são divididos em três partes que correspondem aos 3 anos do Ensino Médio.

Pela divisão dos capítulos é possível perceber que os conteúdos de semântica lexical são tratados de forma breve, em apenas um capítulo. Apesar disso, a semântica é tratada ao longo de todo o livro, ao final de cada um dos 34 capítulos, em uma seção de atividades intitulada “semântica e discurso”. Essa seção aborda conteúdos semânticos associados ao tópico gramatical estudado no capítulo através de atividades voltadas para o uso da língua, de modo que é trabalhada a linguagem verbal e não-verbal em geral através da interpretação de textos, anúncios, poemas, tiras, cartuns, quadrinhos e afins. No presente artigo, analisaremos o capítulo destinado à semântica e, ao final, faremos também uma apreciação das atividades ao longo dos outros capítulos, a fim de identificar o conteúdo de semântica lexical que embasa as atividades.

Da unidade 5, que trata da semântica e da estilística, enfocaremos o capítulo 32, intitulado “Introdução à semântica”. O capítulo inicia com duas atividades, para que o aluno vá formando conceitos que serão posteriormente aprofundados. A primeira atividade traz a imagem de um folheto com a frase “Exploração sexual infantil dá pena. Pena de 1 a 12 anos de prisão” e propõe, além de questões de interpretação, questões que suscitam do aluno uma reflexão sobre os dois significados da palavra “pena” e da intenção do autor do anúncio ao explorar a duplicidade dos significados. Assim, o aluno já tem um primeiro contato com a noção de polissemia, mesmo que a questão não classifique o fenômeno pelo nome, e já começa a refletir sobre como essa escolha lexical é feita para causar determinados efeitos.

A segunda atividade é introduzida por um texto do qual são tiradas frases para compor as questões, mas o texto não é explorado. A primeira questão apresenta uma frase que emprega o verbo “ser” e depois é reescrita com o verbo “estar” no lugar e questiona o aluno sobre a diferença de significado de uma frase para a outra em função dessa alteração lexical. A questão propõe que o aluno descreva o significado que a frase assume com a mudança e já introduz a ideia de que cada palavra do léxico carrega um significado próprio e, por mais que sejam próximas, a opção de uma pela outra tende a mudar o significado da sentença. A segunda questão da atividade também apresenta uma frase tirada do texto e, com as palavras “adultos”, “pescadores” e “caçadores” destacadas, questiona qual delas poderia ser substituída por “pessoas”, sem que houvesse uma alteração tão grave do significado, a que a resposta seria “adultos”. Depois, questiona porque os outros termos não poderiam ser substituídos e se a substituição de “adultos” por “pessoas” causaria alguma alteração no significado, mesmo que não tão significativa quando a substituição dos outros termos. Essa questão é uma introdução aos conceitos de hiponímia e hiperonímia, em que “pessoas” é hiperônimo dos três termos destacados, e também introduz a questão dos hipônimos como termos mais específicos, necessários em determinadas situações, bem como a ideia de que quanto mais específicos forem, mais distantes do hiperônimo estarão.

A última atividade da introdução apresenta as seguintes frases com os verbos destacados: “Mas quando o rio *ficou* sem peixes” e “Somente um pescador de nome Almon – um homem velho e solitário – *permaneceu* na aldeia”. A questão pede se os verbos são intercambiáveis em ambos os contextos, e suscita do aluno a reflexão embasada pelos estudos da sinonímia, em que “ficar” tem mais de um significado, e “permanecer” só será seu sinônimo em um deles, logo, a sinonímia depende do contexto de emprego das palavras. Essa explicação de que o significado das palavras pode variar de acordo com o contexto é fornecida pelo livro didático na sequência.

A partir dessas atividades, o livro define semântica como “a parte da gramática que estuda os aspectos relacionados ao sentido de palavras e enunciados” (CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 399), e inicia a parte de conceituação dos fenômenos de sinonímia e antonímia, campo semântico, hiponímia e hiperonímia e polissemia. Durante as explicações conceituais não são propostas atividades.

A explicação sobre sinonímia usa como base a atividade que propunha a substituição de “ficar” por “permanecer” e, a partir dela, explica que em determinados contextos uma palavra pode ser substituída por outra e, quando isso for possível, chamamos essas palavras de sinônimas. O livro diz que “sinônimos são palavras de sentidos aproximados que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 399), de modo que se alinha às afirmações citadas no referencial teórico por tratar os sinônimos como palavras com significados “aproximados” e não iguais, bem como por mencionar que não existem sinônimos perfeitos. Além disso, também se alinha por mencionar

a importância de se considerar o contexto tanto para checar se as palavras são ou não sinônimas, como para escolher o sinônimo mais adequado à situação comunicativa, pois, como vimos com Cançado (2018, p. 48), mesmo os sinônimos que são intercambiáveis sofrem especializações.

A explicação sobre os antônimos vem logo após e também começa com um exemplo, uma frase em que “noite” e “dia” aparecem como antônimos. Assim, o livro logo conceitua os antônimos como “palavras de sentidos contrários entre si” (CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 400). Depois disso, ainda na mesma página, o livro faz algumas observações importantes, como a de que “tão difícil como existir um par perfeito de sinônimos, é haver um par perfeito de antônimos”, e passa, a partir de alguns exemplos como “velho”, “novo”, “bom” e “mau”, a apontar para a possibilidade de se identificar uma gradação entre eles, bem como para o fato de que a avaliação, nesses casos, é subjetiva e depende do ponto de vista do falante, indo ao encontro das afirmações citadas de Cançado (2018) sobre a gradação dos antônimos.

Assim como a sinonímia e a antonímia, o campo semântico, a hiponímia e a hiperonímia são tratados em um mesmo tópico. O tópico é introduzido através de um trecho do texto usado na abertura do capítulo que fala sobre os animais de uma aldeia, em que vários animais são citados. O livro apresenta um pequeno parágrafo que aponta para a proximidade entre as palavras que designam animais e justifica essa proximidade explicando que elas estão no mesmo campo semântico. Ainda no mesmo parágrafo, destaca que a palavra “animais” tem um significado mais amplo e engloba as outras, por isso dizemos que “animais” é hiperônimo e as outras palavras citadas são seus hipônimos. A tópico é encerrado com uma breve conceituação dos termos que classifica os hipônimos como palavras com significado mais específico e os hiperônimos como as palavras com significado mais genérico. Não são feitas maiores reflexões sobre esse fenômeno.

Por fim, o livro aborda o fenômeno da polissemia, que é exemplificado pela palavra “sopa” em dois contextos: o de “caldo com carne, legumes, massas ou outra substância sólida” e o de “coisa que se pode fazer com facilidade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 401). A partir disso, os autores explicam que a palavra usada tem dois significados diferentes, mas que há entre elas um significado em comum, o de “fácil, mole”, e concluem dizendo que, quando uma única palavra apresenta mais de um significado, a consideramos polissêmica. Mesmo breve, a explicação contempla uma definição adequada sobre o fenômeno da polissemia, de acordo com os estudos de Pietroforte e Lopes (2003) e Cançado (2018), e, apesar de não citar a homonímia, aponta para a especificidade da polissemia de ter um significado em comum entre as duas palavras.

Após isso, seguem 7 exercícios sobre os tópicos estudados. A primeira atividade é embasada pela hiponímia e hiperonímia e trata do dinheiro e das diferentes maneiras de se referir a ele de acordo com o beneficiário. A atividade elenca uma série de palavras que designam uma forma de “dinheiro” e pede que o

aluno identifique o beneficiário de cada caso. Essa pode ser entendida como uma questão de hiperonímia, uma vez que “dinheiro” é um termo que engloba os outros termos como “mesada”, “salário”, “indenização” ou “renda”, que são hipônimos, pois cada um tem uma especificidade perante os outros, o beneficiário é o sema que os diferencia e “dinheiro” é o sema que os identifica no mesmo campo semântico. Entretanto, a atividade não explicita qual é o fenômeno semântico abordado, então pode ser entendido como uma questão de sinonímia.

A segunda atividade trata da mesma temática, o dinheiro, mas sob uma perspectiva diferente. Ela pede que os alunos citem palavras de uso popular que eles conheçam que possuem o mesmo significado de “dinheiro”, como “tostão” e “grana”. Nesse caso, trata-se de uma questão de sinonímia. A questão não propõe, mas através dela é possível trabalhar a noção de níveis de formalidade entre os sinônimos, a fim de mostrar que, por mais que tenham o mesmo significado, não são sinônimos perfeitos, uma vez que em determinadas situações comunicativas o uso de termos como “grana” não será adequado. A escolha da utilização de um termo em detrimento do outro já não é uma questão de ordem puramente semântica, mas adentra em questões pragmáticas. Também sob a perspectiva da sinonímia, a terceira atividade é muito semelhante à segunda, porém, ao invés de pedir outras palavras para se referir a “dinheiro”, pede outras expressões populares que substituam o termo “diabo”, termo que em muitas culturas é evitado pelas pessoas.

A quarta atividade é introduzida por uma tira em que as palavras “feliz” e “infeliz” aparecem para que sejam identificadas como antônimos. Elas aparecem nas frases: “A formiga que trabalhou ficou feliz” e “a cigarra ficou infeliz” (CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 402). Depois de identificar os antônimos, os alunos devem responder a duas questões de interpretação da tira e uma delas pede que eles relacionem o uso dos antônimos com a intenção do enunciador das frases, de modo que os alunos também estão fazendo uma leitura de questões que estão no terreno da pragmática. O esperado é que se perceba que “feliz”, em oposição a “infeliz”, foi utilizado para inferir que quem trabalha fica feliz e convencer o interlocutor de que deve trabalhar.

A quinta atividade não está embasada por nenhum dos conteúdos da semântica lexical, portanto não será analisada.

A sexta atividade trata de campos semânticos, de hiperonímia e de hiponímia. A atividade apresenta três grupos de palavras e pede que os alunos identifiquem qual das palavras de cada grupo não pertence ao mesmo campo semântico das demais. Depois de identificar as palavras do mesmo campo semântico, a próxima questão sugere que elas devem ter um hiperônimo que as identifique como hipônimos que fazem parte de um mesmo grupo, então pede que os alunos identifiquem o hiperônimo de cada grupo de palavras dado.

Por fim, a última atividade do capítulo trata da polissemia. A palavra “pé” é apresentada em quatro contextos diferentes e é explicado que ela é uma palavra

polissêmica pois em todos os casos traz a ideia de “base”. A partir disso, são dados outros três grupos de palavras polissêmicas, cada grupo contendo exemplos dessas palavras em diferentes situações, e é solicitado que os alunos identifiquem qual é o significado que essas palavras compartilham.

Além das atividades já exploradas, ao longo do livro, nas seções “semântica e discurso” dos demais capítulos, também foram identificadas atividades embasadas por conteúdos da semântica lexical. No capítulo 9, que trata dos substantivos, uma das atividades se refere aos hipônimos e hiperônimos. Por estar em uma unidade anterior à unidade que trata de semântica, a atividade começa com uma definição do que são hipônimos e hiperônimos e explica que alguns substantivos podem englobar o significado de outros. Após isso, são apresentados 5 grupos de substantivos e é solicitado que os alunos identifiquem qual dos substantivos de cada lista não é hipônimo. Ao final, é solicitado que identifiquem os hiperônimos das outras palavras dos grupos.

Por fim, na seção do capítulo 13, que trata dos verbos, identificamos uma atividade embasada pela homonímia, que, apesar de não ser abordada no material didático analisado, também é um tópico da semântica lexical. A atividade se assemelha à atividade de polissemia usada na abertura do capítulo de semântica, porém, ao invés de utilizar a plurissignificação das duas palavras grafadas como “pena”, que são polissêmicas por terem uma origem em comum, a atividade de homonímia usa as palavras “mata”: o substantivo e o verbo. A atividade identifica o fenômeno como homonímia e explica que homônimas são as palavras que apresentam o mesmo som ou grafia, mas que possuem significados diferentes. Após isso, é solicitado que os alunos identifiquem os dois significados das palavras homônimas.

Não foram identificadas outras atividades que abordassem conteúdos da semântica lexical ao longo das outras unidades. A maior parte das questões se refere à interpretação textual e aos tópicos específicos abordados por cada capítulo.

Considerações finais

Foi possível observar que o material didático analisado apresenta um panorama satisfatoriamente completo dos conteúdos de semântica lexical. Está atualizado e seu conteúdo teórico vai ao encontro dos estudos dos teóricos da área da semântica utilizados como referência para o presente artigo; entretanto, evidentemente, com uma complexidade e profundidade coerentes com o público a que se destina. Dessa forma, considera-se que o livro oferece um bom suporte ao professor nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

As atividades analisadas são adequadas para auxiliar na compreensão dos assuntos tratados. Elas suscitam a reflexão do aluno sobre os fenômenos da língua, e muitas delas colocam a língua em contexto, o que é importante para

qualquer atividade dentro da área da semântica. Algumas das atividades ainda se preocupam em focalizar a língua em uso, o que faz com que se aproximem de reflexões pragmáticas.

Referências

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Conecte**: gramática reflexiva. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. In: FIORIN, José Luiz. (org.) **Introdução à linguística**. v. 2. São Paulo: Contexto 2003.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

O LUGAR DO SUJEITO E OS EFEITOS DE VERDADE DO SEU DISCURSO NA MÍDIA DIGITAL

Anísio Batista Pereira¹

Resumo: Considerando os discursos sobre a eficácia da vacina contra a Covid-19, objetivamos analisar como o lugar do sujeito influencia os efeitos de verdade de seus discursos na rede digital, tendo em vista o caráter influenciador que procura atingir os internautas de alguma forma, para convencê-los sobre a eficácia da vacina. O recorte para análise é composto por dois enunciados, sendo um de autoridade da área da saúde e o outro de uma marca empresarial. Essas enunciações procuram conscientizar a população sobre a importância de se tomar a vacina para amenizar e resolver a crise sanitária na história do presente. Como suporte teórico-metodológico, amparamo-nos nos pressupostos de Foucault (2008; 1999; 2010), considerando os conceitos de sujeito, poder e verdade, com o auxílio teórico sobre discurso midiático que se apresenta em Gregolin (2003; 2007). Pelas análises, é possível observar que os lugares dos sujeitos enunciadores, cientista da medicina e marca de roupa, apresentam poder de convencimento pela influência que exercem sobre os internautas. A legitimação de seus lugares, seja pelo conhecimento científico ou pela popularidade, faz com que seus discursos recebam *status* de verdade, influenciando nas condutas da população no que respeita aos efeitos da referida vacina.

Palavras-chave: Sujeito; Poder; Verdade; Mídia digital; Vacina contra a Covid-19.

Introdução

As práticas discursivas na contemporaneidade se dão de forma constante na mídia digital, em especial por meio de postagens e compartilhamentos nas redes sociais. Isso posto, consideramos relevante analisar discursos produzidos na atualidade, como é o caso da pandemia da Covid-19 que se constitui em um aspecto sanitário de relevância e que atinge a todos, além de levantar várias possibilidades de indagações e reflexões, inclusive no que tange à eficácia da vacina. Assim, o lugar do sujeito que fala sobre essa eficácia e os efeitos de verdade de seu discurso se constituem nosso objeto de investigação.

Assim, propomos tecer análises e reflexões de dois recortes que apresentam o médico Dráuzio Varela e um representante da marca de roupas Loud Drop. Esses sujeitos discursivizam sobre a referida vacina em suas redes sociais, com interações entre enunciadores e demais internautas, possibilitando verificar até que ponto esses discursos apresentam poder de convencimento da sociedade conectada. Para esse empreendimento, mobilizamos o suporte teórico-metodológico da Análise do Discurso baseada em Foucault (1999; 2008; 2010a; 2010b; 2016), especialmente os conceitos de sujeito, poder e verdade, além de Gregolin (2007; 2020), sua leitora, que aborda a produção e circulação de discursos midiáticos. Inicialmente, problematizaremos esses elementos teóricos para então realizarmos as análises, direcionando as reflexões para as considerações finais.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF-UFU/CNPq). E-mail: anisiopereira2008@hotmail.com.

1 O sujeito e a estratégia poder-saber

Problematizar o sujeito do discurso, em especial no que tange à produção discursiva nos espaços das redes sociais, tendo em vista os elementos poder e saber, é adentrar nos aspectos que determinam sua constituição e o que está em jogo na sua produção discursiva. Nas práticas discursivas, as relações entre sujeitos, como é o caso específico da mídia digital, que possibilita interações, são pautadas pelos saberes e relações de poder determinadas pela história.

O recorte discursivo que demarca lugares sociais de sujeitos, especialmente quando se trata de um médico, serve de base para a compreensão de que todo discurso é produzido por um sujeito que fala de um lugar. Esse lugar define aquilo que é dizível para esse sujeito, considerando as modalidades enunciativas, bem como observa Foucault (2008, p. 56, grifo do autor) em *A arqueologia do saber*: “Qual é o *status* dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?”.

A legitimação dos discursos se dá na esteira desses lugares de sujeitos, considerando que sua constituição se baseia na sua relação com a exterioridade, isto é, com os discursos e com o poder. Uma vez descentrado, o sujeito nada mais seria que um efeito das práticas discursivas que determinam uma descontinuidade desse sujeito em relação a si mesmo, nesse fazer-se sujeito em distintos momentos na história.

É válido destacar que o sujeito não é fruto de uma unificação, mas que nas inúmeras possibilidades de modalidades enunciativas a dispersão se manifesta, de acordo com a perspectiva foucaultiana. Essas variações se fundamentam “[...] nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2008, p. 61, grifo do autor). Pela lógica de sua constituição, com base nos deslocamentos, as mudanças históricas apresentam relevância nesse processo. O sujeito se constitui pelas condições de possibilidade que o determinam.

Na dinâmica da história, então, o sujeito muda de lugar, na esfera das determinações de saberes e de poderes, considerando também o campo associado (domínio de memória) que contribui para essa constituição subjetiva e para os sentidos dos discursos. Toda prática discursiva, ainda que pareça nova em cada momento na história, relaciona-se com outras práticas, com outros discursos, e que esse encontro entre um já-dito com a atualidade promove um efeito de memória no presente da enunciação.

Essa complexa dinâmica, inclusive na mídia digital, empreende um sistema de relações no interior das determinações históricas. Nesse processo de relações, a ideia de um sujeito fundante não procede, haja vista sua dispersão nessa rede de possíveis lugares diversos. Embora relevante nesse contexto, a materialidade linguística possibilita a manifestação das práticas discursivas, mas o discurso na

perspectiva foucaultiana habita o exterior. Então, “[...] o discurso é tomado como uma prática social, historicamente determinada, que constitui os sujeitos e os objetos” (GREGOLIN, 2007, p. 13).

Isso posto, essa condição discursiva possibilita ainda afirmar que se trata de um conjunto de enunciados que se inscrevem em uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2008). Nessa dimensão, entram as regularidades discursivas, importantes para a compreensão de suas identidades. Os lugares dos sujeitos são determinados pela história, considerando também sua heterogeneidade, pois se inscrevem em várias formações discursivas. A própria noção de domínio de memória possibilita comprovar essas relações. Todo enunciado é povoado de outros enunciados, apresentando singularidade em cada época de produção, marcado pelos efeitos de memória que sinalizam essa heterogeneidade.

As relações de poder se fazem presentes em todo esse processo de determinação histórica na produção discursiva. Essa concepção, no esboço teórico-metodológico adotado para a análise, se dá pela noção de microfísica, isto é, de sujeito para sujeito. O funcionamento do poder deve ser observado na esteira de controle da produção discursiva. Para tanto, há variações das técnicas de funcionamento para a seleção, organização e distribuição discursiva. Tomando o *corpus* recortado para análise, podemos questionar de que maneira esse poder é empreendido, como esses discursos são selecionados e controlados, e o que está em jogo nesse contexto de produção.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1999) aciona o poder como condição para se compreender as práticas discursivas que são pautadas pelas produções de verdades. Quando se fala de controle de produção e circulação de discursos, logo atribui-se caminho para a exclusão, pois ao privilegiar, dar espaços para certos discursos, outros são excluídos. As formas de controle respaldam a questão do porquê determinado discurso e não outro em seu lugar, que sinaliza suas condições de possibilidade, com destaque também para o funcionamento da exclusão que o possibilita, ao mesmo tempo em que outros são silenciados, apagados.

No contexto das práticas discursivas, o sujeito se constitui por vontades de verdade, que são da ordem coletiva. Não há um processo de individualidade, pois trata-se de um sujeito que é social, ainda que apresente traços mais singulares, sua constituição ultrapassa essa dimensão, seu discurso é controlado. A produção de discursos então vai ao encontro das vontades de verdade, “[...] essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 14).

As vontades de verdade mudam ao longo da história. Se tomarmos a história do presente, para citarmos um exemplo, podemos observar que uma solução para a pandemia da Covid-19 domina essa pauta. Os sujeitos são mobilizados pela promessa da eficácia da vacina contra esse vírus que se torna mundialmente

conhecido a partir de 2020. É nesse contexto que formações discursivas contraditórias se encontram, haja vista os negacionistas da ciência que resistem à importância da vacina para tal solução. Por outro lado, os sujeitos dominados pelo discurso científico vão na esteira de que se deve tomar a vacina como medida eficaz no combate a esse vírus.

No que concerne ao lugar do sujeito e seu discurso produzido, bem como a coexistência de distintas formações discursivas e sistema de exclusão de certos discursos em detrimento de outros, vem à tona outro fator relevante nesse processo: o verdadeiro e o falso. Quando mencionamos a vontade de verdade, essa problemática confere ao discurso um *status* de verdadeiro ou de falso. Significa afirmar que não há uma verdade absoluta, mas possibilidade, no contexto dos elementos aqui destacados, como o lugar de quem produz o discurso, que pode resultar em legitimação, ser tomado como verdadeiro ou ser interditado.

Retomando o exemplo do médico, cuja formação se dá no campo da saúde, esse sujeito é autorizado a produzir discursos nessa área do saber. Logo, seu discurso é legitimado como da ordem do verdadeiro. Portanto, os regimes de verdade (regime que aponta para as condições de sua emergência) se fazem impregnados nos lugares dos sujeitos, com destaque para as relações de poder que lapidam esse caráter historicamente determinado. Ao longo da história, bem como afirma Foucault (1999), a produção de verdades, fruto das práticas discursivas, sempre existiu, desde as sociedades clássicas até a contemporaneidade. No entanto, essas vontades de verdade vão se deslocando no decorrer da história.

Ressalta-se que essas práticas discursivas, com destaque para as relações de poder e para as vontades de verdade, constituem sujeitos. Esses regimes passam a ser as verdades dos sujeitos em suas práticas sociais, resultando em modos de subjetivação (FOUCAULT, 2016), como se observa em *Subjetividade e verdade*. Vale destacar que esses modos de subjetivação não são universais, podendo ser observados pelas diferentes formações discursivas na sociedade, como é o caso dos prós e contras à vacina contra a Covid-19. Isso significa afirmar que a verdade pode ser alvo tanto de legitimação quanto de resistência, o que justifica efeitos de subjetivação distintos.

É nessa dimensão de possibilidade que Foucault (2010b), em *Ditos & Escritos IV – estratégia poder-saber*, lança seu olhar sobre a relação entre poder e verdade nessa produção incessante de discursos.

Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. (FOUCAULT, 2010b, p. 229)

As enunciações sobre a vacina contra a doença supracitada, produzidas por sujeitos com lugares estratégicos, lançam mão dessa condição para propagar essas

vontades de verdade, cujo objetivo é fazer com que a sociedade conectada tome esses discursos como verdadeiros. Ressalta-se nessas enunciações da história do presente um domínio de memória sobre a vacina, um saber científico legitimado que eleva o *status* dessa vontade de verdade, haja vista que a vacina é historicamente aderida pela população e seus efeitos são comprovadamente eficazes na prevenção de doenças.

Portanto, a estratégia poder-saber é praticada por meio de técnicas empregadas para que ganhe o *status* de verdadeiro, cujo poder entra nessa dimensão, perfazendo um caminho de interdependência no horizonte da história. Não podemos desprezar as instituições como condição para que esses regimes de verdade sejam efetivos. É nesse movimento de produção e de circulação de discursos dessa natureza que observamos processos de subjetivação, de certos modos (variados), uma vez que os sujeitos se adentram no universo desses jogos de verdade. Nesse contexto, ao afirmarmos “jogos”, destacamos que as estratégias do exercício de poder e a possibilidade de que os discursos sejam legitimados como verdadeiros carecem de técnicas e estratégias para seus devidos funcionamentos, como veremos na seção seguinte.

2 A produção discursiva na rede digital

Na contemporaneidade, é inegável que grande parte da produção (e circulação) discursiva advém da mídia digital, que se transformou em um veículo de comunicação rápida, inclusive até instantânea. A sociedade conectada na rede possui a facilidade não apenas de leitura na tela, mas de curtir, compartilhar e até mesmo de recriar outros discursos a partir do que se depara especialmente nas redes sociais, como é o caso dos memes verbais e visuais, que se fazem constantes nas plataformas digitais.

Gregolin (2020) observa como essa revolução se torna efetiva, principalmente a partir dos anos 2000, em que a cultura digital torna-se expressa com a popularização do computador e da internet. As práticas discursivas se dão por meio de grandes volumes de conteúdos produzidos e disseminados, de forma rápida, chegando a dificultar a percepção do tempo presente. É como se tudo se tornasse obsoleto muito rapidamente, com destaque para a fluidez e o excesso. Essas possibilidades de comunicação facilitam as interações à distância, cujas subjetividades e identidades tornam-se mais homogêneas, até mesmo a nível mundial. “Por isso, a mídia representa talvez o principal dispositivo de agenciamento das subjetividades na atualidade” (GREGOLIN, 2020, p. 77).

Isso posto, retomemos ao ano de 2020, época em que a vacina contra a Covid-19 torna-se mais abrangente, trazendo esperanças e também muita polêmica sobre seu efeito ou não em relação à doença. A polarização da população no que tange à sua eficácia acaba por resultar em uma guerra midiática, pois ao mesmo tempo em que a maioria dos sujeitos se manifestaram dispostos a tomar a vacina, outros resistiram. É nesse cenário que aparecem artistas, autoridades da área da

saúde e influencers incentivando à vacinação como medida segura para o controle e o combate ao vírus.

Esses enunciados na mídia digital recuperam outros produzidos em distintos momentos na história, especialmente quando se observa a tradição da vacina como medida preventiva de doenças. Então, esses enunciados de outrora que povoam os atuais efetivam um encontro entre uma memória e a atualidade, resultando em acontecimentos discursivos na rede. Nesses acontecimentos discursivos sobre a eficácia da vacina, sentidos novos são produzidos nesse contexto de enunciação, instaurados pela sociedade conectada que se assenta nas condições de possibilidade do presente. É nessa dimensão que Foucault (2008) problematiza o acontecimento discursivo e aqui tomamos o domínio associado (memória) como elemento-chave nesse processo.

Nessa dimensão histórica ocorre a fundição entre linguagem, história e sujeito, sendo o discurso como produto desses elementos. A propagação de discursos na rede digital nos convida a analisar o seu funcionamento, os fatores nela impregnados, como os sujeitos envolvidos, as materialidades que empreendem os sentidos e os efeitos de memória que daí advêm. “Trata-se, portanto, de procurar acompanhar trajetórias históricas de sentidos materializados nas formas discursivas da mídia” (GREGOLIN, 2007, p. 13).

A mídia, com seu poder de comunicação de forma a atingir grande parte da população, haja vista seu acesso em uma dimensão bastante ampla, promove uma ilusão de unidade de sentido, haja vista que desempenha o papel de mediação entre os sujeitos conectados e a realidade que ela procura propagar. Na verdade, o que a mídia produz e propaga não necessariamente condiz com a realidade, mas seu empreendimento, na maioria das vezes, influencia os modos de como os sujeitos estabelecem formas simbólicas de se relacionar com a realidade. Por meio de uma tensão entre memória e esquecimento, a mídia é então um dispositivo que constrói uma historicidade que atravessa os internautas e os constitui, com base em uma conexão entre o passado e o presente da enunciação.

Portanto, é por meio da sedução dos sujeitos que a mídia funciona no movimento de produção discursiva, criando um efeito de história veiculada pela instantaneidade, pelas materialidades diversas (verbais, visuais e sonoras). Com o objetivo de adesão a esses conteúdos postos em circulação, identidades são criadas, possibilitando uma resignificação desses discursos que são interpretados, resultando efeitos de subjetividades e de identidades.

Na mídia digital, discursos de várias naturezas são produzidos e circulados, especialmente campanhas que visam atingir o máximo de sujeitos conectados, sendo que o objetivo maior é o convencimento desses leitores de regimes de verdade postos em circulação. Esse modo de prática discursiva, portanto, na maioria das vezes atua pelo controle, entra no jogo do que pode ou não ser dito em cada momento, privilegiando determinados discursos, inclusive pela

memória, e excluindo outros. Desta feita, “[...] os dispositivos midiáticos trabalham para ter o controle sobre esse bem, que é o discurso, atuando ativamente nos processos de identificação dos sujeitos de uma sociedade” (SOUSA, 2012, p. 42). É nesse movimento que as identidades coletivas são possibilitadas, inclusive pela credibilidade que a mídia digital tem conquistado na atualidade, estabelecendo uma ilusão de que tudo o que nela circula passa pelo crivo de verdadeiro, o que não é verdade, como a gama de fake news que se observa na rede.

Esse formato moderno de práticas discursivas torna mais evidente a dinâmica da sociedade de controle. Ressalta-se que em tempos mais remotos, na primeira fase do capitalismo, a sociedade era denominada “sociedade disciplinar”, com destaque para as instituições (asilo, escola, prisão etc) como dispositivos que comandam a sociedade, que estabelecem a disciplina. Por outro lado, na “sociedade de controle”, que funciona na contemporaneidade, os sistemas de controle social se fazem cada vez mais democráticos (atingem a todos pela rede) e interiorizados pelos sujeitos, como as máquinas que controlam o cérebro (sistemas digitais de comunicação que estabelecem redes de informação) e os corpos (ex: práticas monitoradas) (DELEUZE, 1992).

Frente a essas colocações, salientamos que em uma sociedade do controle atingida por uma pandemia a nível mundial, com suas consequências maléficas que vão para além de mortes em massa, mas que provoca também problemas econômicos, educacionais, culturais etc., se constitui em um terreno fértil para a disseminação de vontades de verdade. O discurso emergente na mídia digital, nesse caso, é o de que não basta que parte da população tome a vacina, mas todos, para um controle efetivo da doença. É por meio dessa história do presente e pela memória que reativa um saber (eficácia da vacina) que os discursos são circulados. É também pensando na demanda da população que o controle ganha força, pois a mídia procura determinar o que os sujeitos da rede querem/esperam ler. Os elementos poder-saber apontados por Foucault (2010b) merecem destaque frente a essas estratégias discursivas, pois é dessa forma que o controle funciona, a possibilidade de interferir na conduta do outro. E desse movimento são produzidas identidades mais universais, como já mencionado aqui.

Para que ocorra uma efetiva produção e recepção dos discursos na rede, algumas técnicas são mobilizadas. Os sujeitos, muitas vezes ligados à publicidade, lançam mão de estratégias para o convencimento dos leitores, como é o caso de se interligar o presente e o passado pela reativação de uma memória, que pode provocar um efeito de verdade no público e atingir seu objetivo. Esse gesto constrói uma história do presente, dada pela necessidade, como é o caso da pandemia, cujos enunciados são elaborados estrategicamente de forma a assegurar uma urgência na solução da doença.

No que concerne ao que dizer e ao como dizer, esse recurso é outro aspecto que merece destaque. Como enunciar de forma convincente, de modo que convença os internautas? É pensando nessa possibilidade de precisão que Foucault (2010a,

p. 52, grifo nosso) aborda a persuasão quando problematiza modos de se dizer a verdade, em *O governo de si e dos outros*:

Digamos esquematicamente que de ordinário analisamos as maneiras de dizer a verdade, seja pela própria estrutura do discurso, seja pela finalidade do discurso, seja, vamos dizer, pelos efeitos que a finalidade do discurso tem sobre a estrutura, e nesse momento você analisa os discursos de acordo com a estratégia destes. As diferentes maneiras de dizer a verdade podem aparecer como formas, seja de uma estratégia da demonstração, seja de uma **estratégia da persuasão**, seja de uma estratégia do ensino, seja de uma estratégia da discussão.

Alguns discursos produzidos na mídia digital, para ganhar legitimidade, precisa receber o *status* de verdadeiros e a persuasão se constitui em um elemento-chave nos enunciados, especialmente os midiáticos. É preciso atingir o maior número de internautas possível e os efeitos de verdade garantirem modos de subjetivação em massa. O exercício do poder na rede torna-se efetivo nesse movimento, pois a verdade, ainda que funcione na condição de um jogo, nada mais é que um efeito de poder na história.

No contexto das produções discursivas da mídia referida, para além de informar a população, seu exercício enunciativo almeja vender uma ideia, um produto, uma marca. A forma de se enunciar agrega possibilidades de reações diversas, como adesão aos discursos ou até mesmo resistências, próprias do exercício do poder de sujeitos livres. Não basta ter o que dizer, mas como dizer, e uma forma que pode ser efetiva nesse processo é lançar mão da persuasão. Os enunciadores geralmente elaboram estratégias de persuasão, acionando saberes já legitimados sobre o que dizem, alegando benefícios daqueles que aderirem ao produto ou à ideia. Uma campanha como a de vacinação, de interesse de todos os sujeitos, visa atingir uma causa coletiva, então, quanto mais convincente o enunciado, maior probabilidade de adesão pelo público, se constituindo em um efeito de poder.

Outro aspecto relevante nessa produção e circulação de enunciados, com destaque para a elevação do *status* de verdade, é quem enuncia. Quando Foucault (2008) menciona as modalidades enunciativas, esse pensador sublinha a importância do lugar do sujeito na produção discursiva. Quem diz tal coisa? Quem é autorizado para dizer o que diz? Essa autorização passa pelo controle do discurso (FOUCAULT, 1999). Nesse empreendimento, afirma-se que o lugar do sujeito influencia os efeitos de verdade de seu discurso. Por exemplo, quando um médico enuncia sobre a eficácia de uma vacina, esse lugar de sujeito está em consonância com o saber da medicina, sobre o qual tem autoridade para falar, diferente de quem não a tem, com exceção quando apresenta popularidade e que também pode ter o efeito de convencimento nos internautas.

Portanto, é na esteira dessa produção e circulação discursiva da mídia digital que procuramos empreender a análise dos nossos recortes, com vistas a observar como o lugar do sujeito influencia os efeitos de verdade no público. Esse movimento encontra-se na seção seguinte, com dois recortes para tal exercício.

3 O lugar do sujeito e a vontade de verdade na mídia digital

Desde o início da pandemia do Coronavírus, em 2020, a circulação de discursos na internet tem sido intensa, haja vista que a referida doença se transformou também em alvo para polêmicas constantes que envolvem a politização partidária que se apoia nesse aspecto sanitário. Essa luta que se observa na mídia digital pode ser compreendida especialmente no que tange à polarização política que se intensifica em 2016, com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. Portanto, tem-se de um lado os apoiadores da vacina e, de outro, os coniventes com o negacionismo científico bolsonarista que, principalmente no início da distribuição da vacina, eram contra essa medida. Essa polarização política que se reflete sobre a vacinação contribui para a justificativa de campanhas, ainda que de forma não institucionalizadas, sobre a sua eficácia no controle da doença.

Para as análises, recortamos dois enunciados da mídia digital para uma reflexão sobre os sujeitos que produzem tais discursos, aqueles com consideráveis popularidades sociais e o que está em jogo nesse direcionamento midiático que objetiva o convencimento do público leitor. Vejamos o primeiro recorte²:

Recorte 1



2 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTAv5bZr_7M/>. Acesso em: 10 out. 2021.



Esses enunciados, postados em 2021, foram recortados do *Instagram* do médico Drauzio Varella, o qual possui mais de um milhão de seguidores. Vale ressaltar que esse médico é bastante famoso por aparecer no *Fantástico*, da TV Globo, com reportagens esclarecedoras no campo médico e tem conquistado uma popularidade significativa por meio desse veículo de comunicação, estendendo-se às redes sociais como dispositivos relevantes para a ampliação de adeptos de seus discursos.

O enunciado é composto estrategicamente pelas linguagens verbal e visual, com letras grandes e a figura de uma seringa que representa o material e a ação utilizados na prática da vacinação contra a Covid-19. No primeiro, à direita, é apresentado um esclarecimento do médico sobre as doses e tipos da vacina e, no segundo, reações positivas do público para o qual a postagem é direcionada. Portanto, trata-se de um discurso de médico que se posiciona sobre uma vacina nova e procura reforçar seus efeitos positivos para o controle da pandemia.

No que concerne às estratégias para o convencimento do público, o sujeito supracitado lança mão de expressões que reforçam a eficácia da vacina: “A vacina **é essencial** para o controle da pandemia.”, “**É necessário** que a população se imunize o quanto antes [...]”, “[...] **não deixe** de voltar para tomar a segunda dose.”, “Mesmo após se vacinar, **mantenha** os cuidados como uso de máscara e distanciamento físico.”. Trata-se de estratégias de persuasão nesse exercício de poder frente à população, no sentido de fazer com que seu discurso seja aderido por esses sujeitos.

Essa dinâmica de prática discursiva na rede digital aponta para o lugar social do sujeito, que lança mão do saber médico para produção de seu discurso, isto é, possui autoridade para falar o que diz e produz efeito de verdade vinculado ao poder. “O *status* do médico compreende critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito - não

sem antes lhe fixar limites - à prática e à experimentação do saber” (FOUCAULT, 2008, p. 56, grifo do autor).

Nessa ordem discursiva que toma a vacina como prática relevante para a saúde pública, para além desse objeto que é também empregado, a coletividade integra essa regularidade observada no recorte 1. “A vacinação é um dever coletivo”. Essa condição sugere o próprio caráter de constituição de sujeito na história, pelas relações de saber e de poder, cuja relação com o outro é própria dessa dinâmica constitutiva, a qual se dá, em grande parte na contemporaneidade, pelo acesso à rede (GREGOLIN, 2020). Na amplitude desse horizonte, o sujeito médico utiliza estrategicamente a mídia digital como dispositivo de alcance da massa para proliferação dessa vontade de verdade:

Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. (FOUCAULT, 2010b, p. 232-233)

Para além do saber médico, o econômico também integra esse discurso como forma de persuadir o público internauta, a importância de se vacinar se estende também para a economia, como consequência, “[...] para que os riscos de transmissão da doença diminuam e a economia volte a funcionar.”. Esse discurso procura apontar o que de mais anseio tem sido na sociedade, haja vista que o isolamento social tem causado sérios problemas, como o desemprego e a desestabilização na economia.

Portanto, o lugar desse sujeito do discurso, médico, garante a sua autoridade para produzir discursos sobre a vacina, tendo em vista a legitimidade do saber científico sobre a medicina. E também pela sua popularidade tanto na televisão quanto na rede digital, que possibilita a intervenção na conduta do outro, a nível nacional. “Não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 2008, p. 139). Essa interferência pode ser observada nas reações dos internautas em relação ao seu discurso: “vamos nos vacinar”, “VACINASIM”, além de emojis (corações e aplausos) nos inúmeros comentários observados nessa postagem. Essa estratégia poder-saber é bem sucedida frente à sociedade conectada, bem como é possível observar também no Recorte 2³:

3 Disponível em: <https://twitter.com/LOUDgg/status/1430217501783347202?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ct-wcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1430217501783347202%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2F5.folha.uol.com.br%2Fvoceviu%2F2021%2F09%2Finfluenciadores-incentivam-vacao-de-jovens-com-memes-videos-e-sorteios.shtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

Recorte 2



Esse enunciado do *Twitter*, postado em agosto de 2021, integra uma reportagem publicada pela *Folha de São Paulo* em setembro de 2021, intitulada “Influenciadores incentivam vacinação de jovens com memes, vídeos e sorteios”⁴. Nela, é abordada a expectativa do início da vacinação em adolescentes menores de 18 anos no Brasil e as estratégias utilizadas para atrair essa fatia populacional para adesão à campanha.

4 Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2021/09/influenciadores-incentivam-vacinacao-de-jovens-com-memes-ideos-e-sorteios.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2021.

O lugar de sujeito em questão representa uma marca de roupas, isto é, uma empresa que procura convencer o público leitor pela sedução estrategicamente elaborada, por meio de uma promoção que se trata do sorteio de uma camiseta da LOUD DROP. Esse enunciado vai ao encontro dos modos de subjetivação da juventude, haja vista que a maioria se constitui pelo apego a práticas de consumismo na contemporaneidade. Nessa dinâmica de produção e de circulação, “[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Quanto ao veículo de comunicação que é a internet e, mais especificamente as redes sociais, também podem ser tomadas como tendo grande parte de seu público sujeitos jovens, aqueles que passam a maior parte de seu tempo se inteirando com outros sujeitos, aliando diversão e consumo por essas mídias, movimento que comprova a determinação histórica nessas práticas sociais constitutivas de sujeitos (GREGOLIN, 2007). Essas especificidades são tomadas pelo sujeito do discurso do recorte como base para legitimação de seu enunciado que se dirige à juventude.

Assim como o Recorte 1, o enunciado explora as linguagens verbal e visual, com uma camiseta que procura seduzir esse público, para quem é dirigida a promoção, a se aderir à campanha da vacinação contra a Covid-19. “**Comente** nesse tweet com uma foto ou vídeo seu se imunizando e **concorra** a uma camiseta do LOUD DROP!”. Esse enunciado contido na montagem publicitária é reforçado na legenda da postagem, na qual é sugerido ainda que a foto da imunização pode ser substituída pelo cartão de vacinação. Essa alternativa objetiva seduzir um público amplo, de forma a não excluir da promoção aquele que tenha se vacinado.

Quanto à materialidade enunciativa, os verbos no imperativo, “Comente” e “concorra” são acionados de forma estratégica, próprios do discurso publicitário (vender um produto), de modo a persuadir os adolescentes, bem como todo o enunciado que procura induzir a coletividade de adolescentes a esse modo de subjetivação pela relação de poder que daí advém. A imagem de um jovem com a camiseta é outro aspecto material do enunciado que procura atrair esse público, que pode remeter à prática do consumo por acreditar que se deve utilizar essa roupa pela marca reconhecida. Esse recurso de marca, bem como é apontado, funciona como efeito de memória no enunciado, a ideia de que é preciso seguir a moda para se ter *status*, poder e se engajar socialmente, ser reconhecido, principalmente nas redes sociais.

O lugar do sujeito, que toma como ponto de partida para seu discurso uma empresa, apela pelo discurso publicitário, como alternativa para que todos tomem a vacina que, assim como o recorte anterior, coloca a coletividade como aspecto fundador dessa prática de subjetivação (FOUCAULT, 2016), que resulta em identidade mais universal por essa rede. A aliança entre a marca e a vacina serve ainda para reforçar o discurso de sua eficácia, pelo seu lugar de sujeito

influencer que produz um efeito de verdade, bem como se observa nas reações dos adolescentes no enunciado: “BOA LOUD, TE AMO ❤️”, “isso caralho”. Essa adesão é ainda comprovada por aqueles que na ocasião não tomaram a vacina: “Aaaa eu ainda nn vacinei, não gostei 😞”, “Me vacino só amanhã esperaaaaa kkkk”, “sacanagem estagi, só tenho 14 anos”. Essa conexão entre discurso de promoção midiático e a eficácia da vacina mobiliza os sujeitos internautas, tendo em vista que essa prática discursiva reativa também o discurso de dever da vacinação contra as doenças.

Considerações finais

Nas análises empreendidas, observam-se o lugar de fala dos sujeitos e os efeitos de verdade de seus discursos sobre a vacina contra a Covid-19. Nesses acontecimentos discursivos na rede, esses sujeitos do discurso usam seus lugares de fala (médico e marca empresarial) para persuadir a sociedade conectada para que tome a vacina. Para tanto, recuperam saberes que funcionam como efeitos de memória nos discursos atuais, especialmente quando se trata de vacina, que tradicionalmente é um método adotado para a prevenção de doenças. A persuasão se dá também pela dimensão causa-consequência, elencando práticas buscadas pelos internautas, principalmente pelos jovens, como possíveis no pós-vacina. Esses sujeitos atuam então como *influencers* digitais, resguardado o lugar social de cada um, acionam estratégias de poder-saber como mecanismos para interferir na conduta desses internautas. Seus lugares de fala garantem o convencimento pelas reações positivas a seus enunciados na mídia digital.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV** - Estratégia Poder-Saber. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta, tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010b, p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, vol. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Língua(gens), mídia(s) e poder sob a ótica discursiva foucaultiana. **Revista Heterotópica**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 70-83, jan.-jun. 2020.

SOUSA, Kátia Menezes de. Discurso e biopolítica na sociedade do controle. In: NAVARRO, Pedro.; TASSO, Ismara (Org.). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas**. Maringá: Eduem, 2012, p. 41-55.

O MERCADO DAS PALAVRAS: PARA QUEM ESTÁ APRENDENDO A LER

Jaimeson Machado Garcia¹
Kadine Saraiva de Carvalho²
Vanessa Weber Sebastiany³
Rosângela Gabriel⁴

Resumo: “Integrando a pesquisa em leitura às práticas educacionais em contexto de ensino remoto e/ou híbrido” é um projeto do Programa de Pós-graduação em Letras da Unisc, desenvolvido com o intuito de auxiliar os professores da Educação Básica na minimização dos danos causados pelo novo cenário de ensino desencadeado pela pandemia de Covid-19. Com o apoio financeiro do EDITAL FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021, lançado dentro do Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa e de Inovação na Área de Educação Básica (PROEdu), o projeto coordenado pela professora Dra. Rosângela Gabriel foi desenvolvido por quatro grupos de trabalho (GTs), divididos de acordo com o nível escolar para o qual o trabalho seria direcionado: GT Educação Infantil (zero aos 5 anos), GT Alfabetização (6 aos 8 anos), GT 4-6 ano (alunos de 9 a 11 anos) e GT 7 ao 9 ano (alunos de 12 aos 14 anos). Cada grupo desenvolveu cinco propostas com foco na leitura, integrando os pressupostos teóricos das ciências da leitura, tecnologias digitais e práticas de salas de aula, possibilitando aprendizagens em aulas presenciais, remotas e híbridas. Neste artigo são apresentados alguns exemplos do material didático elaborado pelo GT Alfabetização, em especial o livro intitulado “O Mercado das Palavras”, assim como os objetivos pedagógicos e práticos que nortearam o desenvolvimento das propostas embasadas na ciência da leitura e nas habilidades previstas na BNCC para essa fase da escolarização.

Palavras-chave: alfabetização; propostas de leitura; ensino remoto; ensino híbrido; O Mercado das Palavras.

1 LEIA - LEITURA, ENSINO, APRENDIZAGEM E INTERATIVIDADE

A pandemia de COVID-19 causada pelo novo coronavírus, o Sars-Cov-2, não somente potencializou antigos problemas relacionados aos hábitos de leitura de crianças e adolescentes, como também trouxe para os professores novos desafios para o processo de alfabetização em virtude da necessidade de distanciamento e isolamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Antes mesmo da chegada desse sombrio período de perdas e incertezas, avaliações nacionais e internacionais de 2019 mostravam que os índices de leitura no Brasil já eram baixos.

No PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)⁵, exame voltado para adolescentes na faixa dos 15 anos de idade, os resultados mostraram que

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, jaimesonmachadogarcia@gmail.com

2 Universidade de Santa Cruz do Sul, kadine@mx2.unisc.br

3 Universidade de Santa Cruz do Sul, vanessasebastiany@mx2.unisc.br

4 Universidade de Santa Cruz do Sul, rgabriel@unisc.br

5 Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

metade dos participantes brasileiros estão no nível de 2 de proficiência de leitura — o mínimo de proficiência considerado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que todos os estudantes devem atingir (OCDE, 2019). Já a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)⁶, realizada com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016, possibilitou averiguar que apenas 13% delas atingiram o nível de proficiência em leitura esperado (nível 4), enquanto as demais alcançaram níveis mais elementares: nível 1 (21,7%), nível 2 (33%) e nível 3 (32,3%). Ou seja, mais da metade dos alunos nessa faixa escolar (grande parte com 9 anos) apresentaram desempenho insuficiente em leitura.

Se o Brasil já enfrentava problemas no desempenho em leitura antes da pandemia, perguntamo-nos quais são as consequências depois de quase dois anos de escolas fechadas. É possível alfabetizar de forma remota? Aprende-se a ler a escrever longe do ambiente escolar? Apesar de saber que o ambiente familiar tem influência no desempenho escolar das crianças, considerando, por exemplo, a existência de livros em casa (MORAIS, 2014), e o poder da própria instituição de ensino em diminuir as desigualdades sociais, diversos foram os fatores que afligiam os estudantes entre os anos de 2020 e 2021. O baixo nível de escolarização dos pais e familiares, por vezes ocasionando a falta de um acompanhamento qualificado para a realização das tarefas; a insegurança alimentar; a ausência de materiais de leitura no âmbito doméstico e o difícil acesso à ferramentas digitais e virtuais, como computadores e a própria internet, foram algumas das possíveis situações que contribuíram para intensificar ainda mais as dificuldades em meio às tentativas de ensino remotos e/ou híbrido.

Com o objetivo de integrar a pesquisa na área das neurociências da leitura às práticas educacionais em contexto de ensino remoto e/ou híbrido, o projeto *Integrando a pesquisa em leitura às práticas educacionais em contexto de ensino remoto e/ou híbrido*⁷, coordenado pela professora Dra. Rosângela Gabriel, foi dividido entre quatro Grupos de Trabalho (GTs): Educação Infantil (0 aos 5 anos e 11 meses), ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); Ensino Fundamental (4º ao 6º ano) e Ensino Fundamental (7º ao 9º ano).

Inicialmente, cada um dos grupos foi responsável por desenvolver cinco propostas de planejamento relacionadas à leitura a partir do arcabouço teórico das ciências da leitura e das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais propostas poderiam envolver os mais diferentes tipos de materiais, como impressos, digitais, podcasts, videoaulas, entre outros, que pudessem ser compartilhados gratuitamente através do site do projeto. O projeto também previu o oferecimento de um curso de formação para discutir questões relacionadas à leitura e para apresentar as propostas aos professores interessados em aplicá-

6 Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 15 ago. de 2022.

7 Disponível em: <<https://www.unisc.br/site/proedu/index.html>>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

las em sala de aula, seja na modalidade presencial, híbrida ou remota. O curso intitulado LEIA: leitura, ensino, interatividade e aprendizagem ocorreu durante os meses de agosto a outubro de 2022, contando com quatro encontros: 1) Bases neuropsicolinguísticas da leitura; 2) A leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; 3) Apresentação das propostas metodológicas e do material didático; e 4) Compartilhamento de experiências e avaliação das propostas e do curso. Nos encontros 2 e 3, os participantes foram direcionados a salas do Google Meet de cada GT, de acordo com seu interesse e atuação.

No presente artigo será apresentada parte do material didático elaborado pelo GT voltado ao ciclo de Alfabetização, começando por um livro especialmente criado para o projeto, intitulado “O Mercado das Palavras”, bem como os objetivos pedagógicos e práticos que nortearam o desenvolvimento das propostas pedagógicas embasadas na ciência da leitura e nas habilidades previstas na BNCC para essa fase da escolarização.

2 GT ALFABETIZAÇÃO: DOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS À PRÁTICA

A neurociência explica que o nosso cérebro não é feito para leitura, ou seja, não somos preparados para receber informações linguísticas pela via do olhar. Entretanto, através do ensino explícito e sistemático do código escrito, nossos neurônios são capazes de especializar-se na realização de tal tarefa. Isso acontece graças à plasticidade cerebral, que possibilita a “reciclagem neuronal”, isto é, a adaptação de territórios corticais, inicialmente destinados ao reconhecimento de objetos e ao processamento da linguagem falada, para a leitura.

Dehaene et. al. (2010) explicam que tal aprendizado é tão significativo que é capaz de modificar a anatomia do cérebro e a ativação cerebral, visto que, através dos estudos de neuroimagem, é possível observar que a leitura modifica as redes neurais da visão e da linguagem, estabelecendo novas conexões entre as regiões de processamento visual e de processamento oral. Tais conexões fazem com que uma área específica do cérebro, localizada no córtex occipito-temporal ventral esquerdo, seja ativada durante a leitura. Essa região foi batizada de *Visual Word Form Area* (VWFA, em português, área da forma visual da palavra), ou ainda de caixa de correio do cérebro, permitindo-nos reconhecer as letras independentemente do seu tamanho, da caixa (MAIÚSCULA ou minúscula) e do tipo fonte e estilo (imprensa, manuscrita, *itálico*, **negrito** ou sublinhado, etc.), e da posição que ocupam na palavra (DEHAENE, 2012; 2022).

Para acessar a linguagem pelos olhos, é imprescindível que o leitor compreenda que a escrita alfabética representa fonemas, e que precisará associar letras a sons, ou melhor, grafemas e fonemas, realizando a correspondência grafo-fonológica. Embora essa tarefa pareça fácil aos olhos de leitores letrados, a aprendizagem da leitura requer treino e prática regular, o que foi prejudicado no período da pandemia, especialmente no caso de crianças de famílias mais pobres. De acordo com a Conferência de Consenso (2021, p. 595), “para alcançar a habilidade

de bom leitor, é necessário que a atividade seja regular e abundantemente repetida, a fim de que se torne automática”.

Com isso em mente, a primeira etapa do planejamento do GT de Alfabetização foi estabelecer diferentes objetivos pedagógicos e práticos que contemplassem o desenvolvimento de habilidades cognitivas em um único material. Primeiro, do ponto de vista pedagógico, foi definido que era preciso criar propostas que reforçassem a importância do processo de “como se lê” com ênfase, justamente na transformação de grafemas e fonemas. Também era necessário que tal material pudesse potencializar a literacia e a numeracia, a leitura e a escrita de palavras e números de maneira automatizada.

Não obstante, era igualmente preciso demonstrar a importância social do “saber ler” no cotidiano. Afinal, acessar a compreensão em leitura é condição básica para a aquisição de novos conhecimentos, pois a leitura é um conhecimento fundamental e de competência transversal que, além de afetar a capacidade de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, é indispensável para o exercício da cidadania. Nesse sentido, foram abordados também outros elementos que integram os mais diversos tipos de linguagens, a exemplo das cores, formas geométricas, ícones, entre outros recursos gráficos.

Norteados por esses objetivos, o GT de Alfabetização passou a traçar, então, os objetivos práticos deste material pedagógico. Inicialmente, pensou-se em estabelecer propostas a partir de textos literários já em circulação no mercado cultural. No entanto, o contexto da pandemia evidenciou ainda mais as dificuldades financeiras que as instituições de ensino municipais e estaduais vêm enfrentando para a sua subsistência: falta de infraestrutura, recursos básicos (água, luz, comida e materiais de higiene) e até mesmo dificuldade de obtenção de novos materiais de leitura para as suas próprias bibliotecas.

Em vista dessas dificuldades, optou-se por criar um material do zero que pudesse ser: compartilhado sem fins lucrativos, de baixo custo de reprodução e distribuição; temático, interativo e multimodal; e, ainda, não-linear e multinível para dar a possibilidade dos professores montarem seus planos de aulas de acordo com as necessidades de cada turma e, eventualmente, de crianças de uma mesma turma, em diferentes estágios de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Além disso, o GT desejava que o material fosse musical (ritmado e sonoro) e culturalmente diversificado para abrir portas à questões referentes à inclusão.

Apesar de autores como Magda Soares (2004) argumentarem que o ideal seria ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, outros autores, como José Morais (2014), defendem a ideia de que é necessário escolher um material pedagógico que seja destinado para esse fim. Por isso, seguindo por essa segunda linha de pensamento, os integrantes do GT optaram por criar uma narrativa ilustrada que englobasse uma situação diária em que a leitura fosse requerida. Entre a ida à escola, trabalho, shopping, parques e

outras atividades comuns a uma grande parcela da população, surgiu a ideia da história ter como mote principal a ida ao mercado. Tal escolha se deu porque, de todos os ambientes imagináveis para o desenvolvimento de uma história, o mercado é, possivelmente, o que mais reúne as mais diversas semioses por meio das embalagens de produtos, cartazes, banners e outros tipos de comunicações visuais que demandam a leitura por parte dos consumidores.

Mas, para ir ao mercado, era necessário um motivo. Dentre todas as lembranças de infância, pode-se dizer que uma das mais nostálgicas são os aniversários: celebrações com os amigos, presentes, doces e salgados, brincadeiras, música e diversão. A partir disso, os integrantes do GT idealizaram a história de um menino que teria de ir com a sua mãe ao mercado para comprar ingredientes para o bolo de sua festa de aniversário. E assim começou o processo de desenvolvimento do livro ilustrado, intitulado “O Mercado das Palavras”.

4 O MERCADO DAS PALAVRAS

“O Mercado das Palavras” apresenta a história de João, um menino em fase de alfabetização que está fazendo 7 anos e vai receber em casa seus melhores amigos para comemorar. No entanto, o menino e sua mãe percebem que faltam em casa alguns dos ingredientes para preparar um bolo de chocolate, fazendo com que precisem ir até o mercado. Logo que chegam ao mercado, João percebe uma vasta quantidade de palavras para serem exploradas e, assim, começa a ler as embalagens na busca por encontrar todos os ingredientes que precisam.

Atendendo ao critério da musicalidade (ritmo e sonoridade), a narrativa de “O Mercado das Palavras” foi construída a partir de palavras de diferentes classes gramaticais que terminassem com “ado(s)”, escolha essa que seu deu para referenciar a palavra “mercado” (*Era sábado, e João estava animado, / porque seu aniversário havia chegado*). Já as ilustrações que a acompanham ficaram a cargo do ilustrador José Arlei Cardoso, Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), que esboçou diferentes cenas com elementos das histórias em quadrinhos (como balões de fala e de pensamento) para apresentar também aos leitores infantis as linguagens convencionadas desse gênero artístico (Figura 1).

Figura 1 - Primeiro esboço e pré-finalização.



Fonte: autores.

Como se trata de um livro ilustrado voltado ao público infantil em fase de alfabetização, optou-se por separar o texto e as imagens em páginas distintas, conforme mostra a Figura 2. Tal escolha se deu porque estudos com rastreamento ocular mostraram que crianças não leitoras tendem a dar pouca atenção aos elementos da escrita em uma situação de leitura compartilhada, focando sua atenção nas ilustrações (EVANS; SAINT-AUBIN, 2005; JUSTICE et al., 2005). Dessa forma, a criança é convidada a concentrar-se no material escrito e o professor tem a possibilidade de utilizar os recursos separadamente em algumas atividades.

Figura 2 - Texto e imagem separados por página.



Fonte: autores.

Outra preocupação dos integrantes do GT foi em relação à família tipográfica utilizada no texto. Comumente, a alfabetização se dá a partir da utilização de fontes em caixa alta. No entanto, após o primeiro encontro do GT Alfabetização com docentes dos anos iniciais, foi apontada a necessidade de disponibilizar uma versão da história com outras tipografias, como a letra cursiva ou de imprensa. Essa sugestão foi acatada e o livro ganhará versões com letras

cursiva e de imprensa (maiúsculas e minúsculas). O intuito desse acréscimo é, justamente, treinar a percepção visual dos alunos, expondo-os a diferentes fontes e reforçando o reconhecimento da correspondência entre as representações das letras de forma e das letras cursivas, já que a habilidade motora de traçar está em pleno desenvolvimento nessa etapa. Ao mesmo tempo, o acréscimo permitirá ao professor escolher qual dos formatos de letra é mais adequado para seus alunos, considerando o conhecimento já consolidado e o conhecimento em fase de consolidação.

Figura 3 - Diferenças entre as famílias tipográficas adotadas para as versões do livro.



Fonte: autores.

Para diminuir os custos de impressão do material, também foi planejada uma versão totalmente em preto e branco de "O Mercado das Palavras", para que os professores possam fazer cópias e distribuí-las aos alunos e desenvolver a motricidade através do ato de colorir. Para facilitar essa opção econômica, o livro foi concebido em formato A4 e diagramado para ser encadernado na parte superior das páginas, para que a mola ou os grampos utilizados para tal fim não atrapalhem os alunos destros e canhotos na hora de movimentar o lápis de escrever ou de colorir. Com isso, buscou-se oportunizar um melhor fluxo para o desenvolvimento motor das crianças que se encontram, segundo Piaget (1999), entre as fases pré-operatória e operatória concreta, marcada principalmente pela transição de um pensamento mais concreto para um raciocínio mais lógico, o que em termos de linguagem faz com que comecem a abstrair noções como tamanhos, medidas, percepções e pensamentos e consigam transpô-las para a linguagem falada e escrita, à medida que esta é aprendida.

Figura 4 - Capas da versão colorida e em preto e branco de “O Mercado das Palavras”.



Fonte: autores.

Além do livro, o “Mercado das Palavras” ainda conta com uma versão em audiolivro e leitura guiada, ambas disponibilizadas por meio do Spotify⁸, e uma em LIBRAS, interpretada por João Batista da Silva, mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), que pode ser acessada no canal do Youtube do PPGL Unisc⁹. Tais versões foram pensadas para tornar o conteúdo do livro inclusivo aos alunos com algum tipo de deficiência visual ou auditiva.

5 AS CINCO PROPOSTAS DO GT ALFABETIZAÇÃO

A partir de “O Mercado das Palavras”, o GT de Alfabetização estabeleceu cinco propostas a serem aplicadas em sala de aula, sendo cada uma delas composta por: fundamentação teórica; as habilidades da BNCC envolvidas; a preparação do professor; a dinâmica sugerida; e o que fazer antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura engloba a etapa de pré-leitura, um momento de (re) construção coletiva de condições de produção e recepção do texto, com o objetivo de preparar os alunos para a segunda etapa, a da leitura em si. A pré-leitura se define como uma importante introdução para que os alunos tenham a oportunidade de praticar previsões, mobilizar ou ampliar seus conhecimentos prévios e/ou contextualizá-los, instigando o desenvolvimento do vocabulário expressivo e perceptivo pelo acionamento do campo das experiências, no que refere à relação entre escuta, fala, pensamento e imaginação. As sugestões dadas nesta proposta iniciam com perguntas que ativem conhecimentos da criança sobre a temática “mercado”: a frequência com que vão com os pais, familiares ou responsáveis; se

8 Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/7AZKoBscjqlApcOXuIHMH?si=431c41bfc0fa4200>>. Acesso em: 14 de ago. de 2022.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCMKVGB96ZXzXzunbtsf0e_g/videos>. Acesso em: 14 de ago. de 2022.

há algum mercado perto de casa; o que há no mercado, entre outras questões para ativar seus conhecimentos sobre o local onde se passa a história.

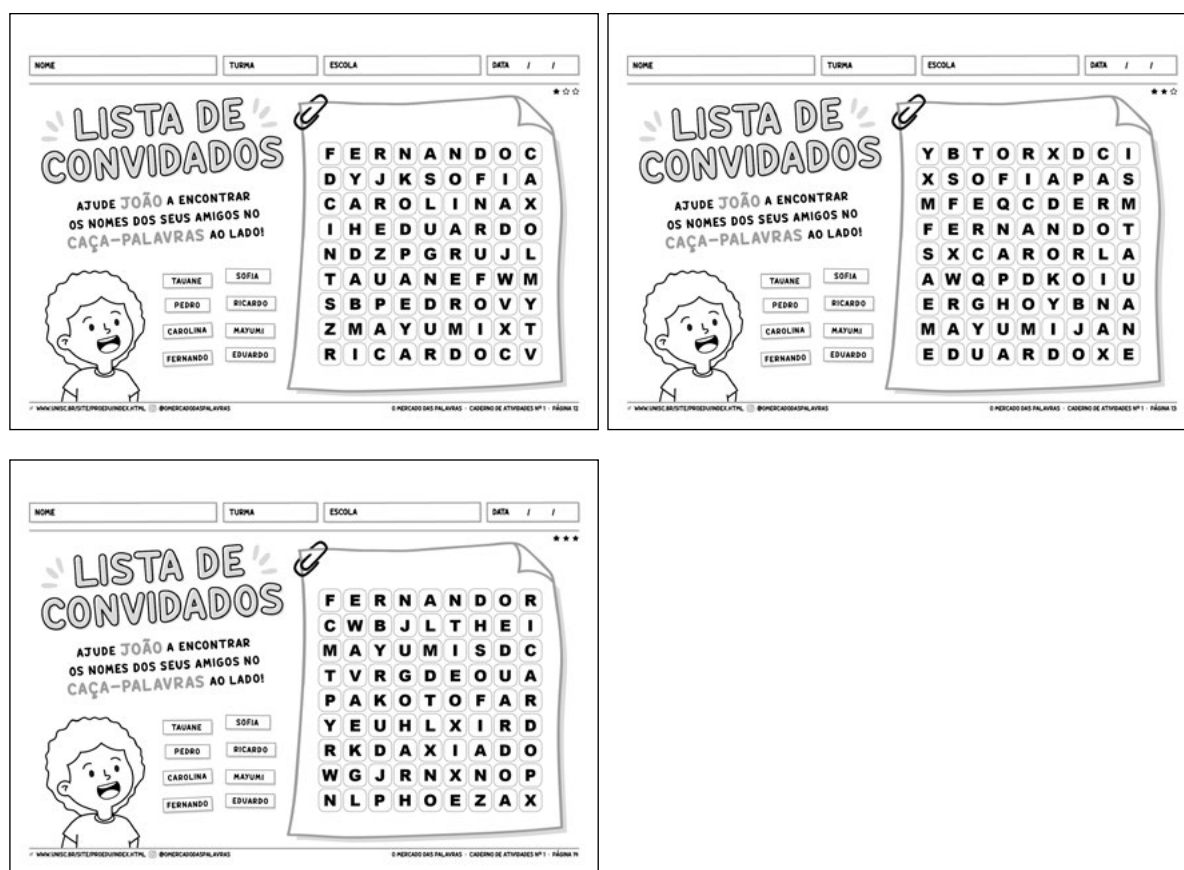
Após a pré-leitura, inicia-se a leitura do livro “O Mercado das Palavras”, que pode ser interrompida eventualmente para que sejam feitas perguntas sobre as palavras que a criança possivelmente não conhece, sobre conhecimentos prévios e sobre o enredo. Sugere-se, por exemplo, que as perguntas possam ser simples (quem, quando, onde, o que e qual) ou complexas (como e por que), já que ambas auxiliam a compreensão do texto pela criança, mas as perguntas complexas exigem maior demanda cognitiva, impulsionando ainda mais seu desenvolvimento (PEREIRA; GABRIEL, JUSTICE, 2019).

Para isso, há diferentes modalidades de leitura que podem ser adotadas pelos professores. A principal modalidade sugerida pelo GT Alfabetização é a da leitura compartilhada, pois de acordo com Pereira, Gabriel e Justice (2019), essa é uma das dinâmicas que mais contribui para o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas e tem efeitos na aquisição do registro da linguagem escrita.

Já as propostas dois, três, quatro e cinco reúnem diferentes tarefas, por isso, foram denominadas de “Cadernos de Atividades”. No “Caderno de Atividades 2” há exercícios voltados para a interpretação de texto, análise de imagens, nomes próprios e alfabeto em LIBRAS. Já o “Caderno de atividades 3” busca desenvolver habilidades relativas aos nomes das cores, formas geométricas, quantidades, numeracia e calendarização. Enquanto o “Caderno de atividades 4” está voltado para rimas, variação linguística, dicionário e gêneros textuais, o foco do “Caderno de atividades 5” é polissemia, onomatopeia, comparação entre preços, leitura de embalagens, horas, reciclagem.

Antes de cada atividade, o GT de Alfabetização organizou para os professores um breve resumo sobre os assuntos a serem tratados; uma lista dos materiais necessários; a(s) habilidade(s) da BNCC a serem desenvolvidas; a(s) modalidade(s) recomendada(s) (remoto, híbrido ou presencial) e orientações para auxiliar pais e professores na exploração do material, o que não impede a criação de novas dinâmicas a partir das propostas. Algumas atividades possuem diferentes níveis de dificuldade (fácil, médio ou difícil), o que possibilita a sua impressão parcial, de forma a adaptar-se ao desenvolvimento individual e coletivo das crianças, como, por exemplo, na atividade “Lista de convidados” do “Caderno de Atividades 2”, pensada para o exercício de reconhecimento das letras e direcionalidade da escrita: os nomes dos amigos de João aparecem somente na horizontal no nível mais fácil, somente na horizontal e vertical no nível intermediário e na horizontal, vertical e diagonal no nível mais difícil — gradações representadas de uma a três estrelas no canto superior direito da página.

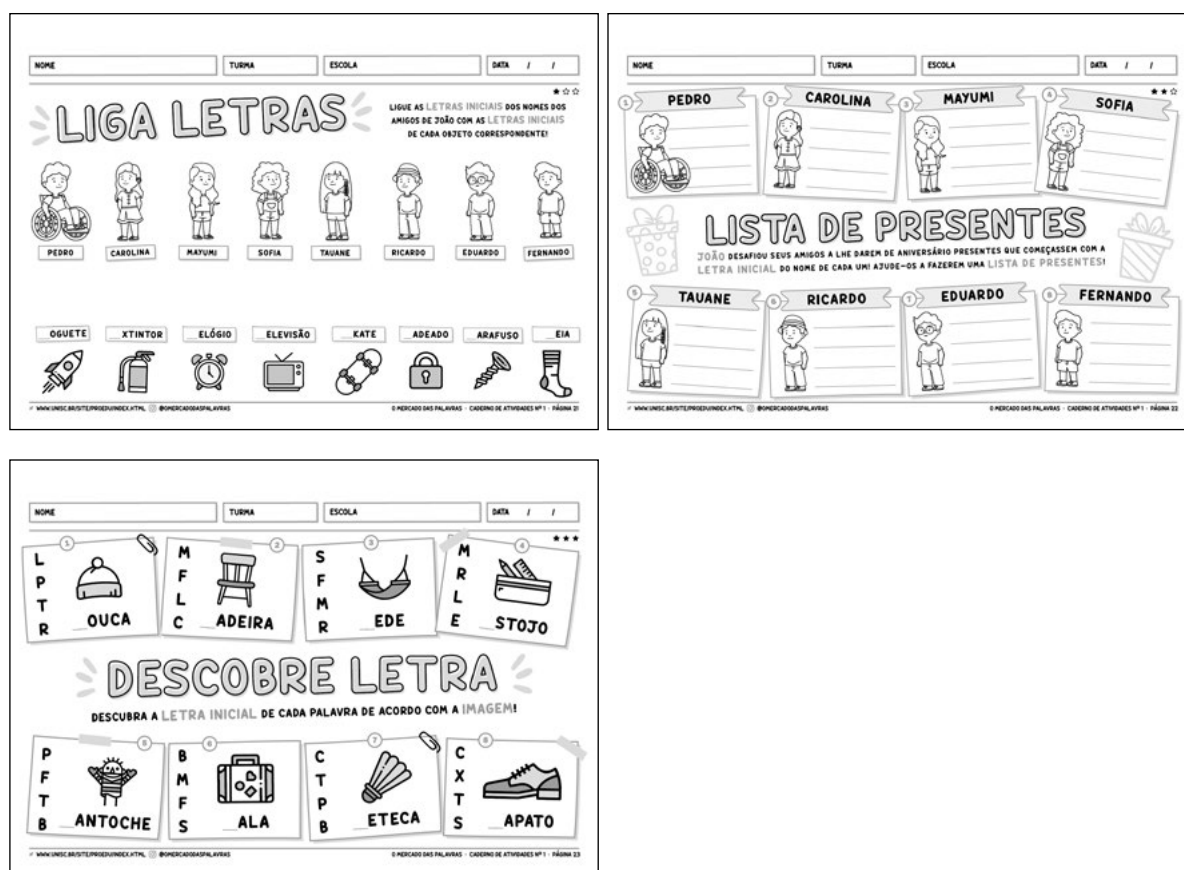
Figura 5 - Diferentes níveis de dificuldade a partir de uma mesma atividade.



Fonte: autores.

Já outros exercícios propõem uma progressão de dificuldade a partir de diferentes dinâmicas, como é o caso de uma das propostas também do “Caderno de Atividades 2”, em que o primeiro nível exige do aluno ligar a letra inicial do nome dos personagens amigos de João a objetos, enquanto o segundo nível requer que listem os objetos a partir da letra inicial dos nomes de cada um e, no terceiro nível, que experimentem cada letra para que uma delas forme a palavra representada no ícone.

Figura 6 - Diferentes dinâmicas a partir de uma mesma proposta de atividade.



Fonte: autores.

Em conjunto, “O Mercado das Palavras” e os “Cadernos de Atividades” fornecem subsídios aos professores para o desenvolvimento da decodificação leitora, numeracia, leitura de imagens, escuta atenta e de conhecimentos transversais das crianças nos diferentes níveis de alfabetização, de forma contextualizada com a realidade e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. Tais características, aliadas às diversas opções de modalidades (presencial, híbrido ou remoto), despertam a curiosidade das crianças e as instigam a ampliar seus saberes com maior iniciativa, de forma a construir redes cognitivas entrelaçadas com as memórias já consolidadas pelas aprendizagens anteriores.

5 PALAVRAS FINAIS

O projeto *Integrando a pesquisa em leitura às práticas educacionais em contexto de ensino remoto e/ou híbrido* viabilizou encontros potentes entre universidade e professores, unidos pelo objetivo comum de contribuir para produzir material didático (impresso, ebooks, podcast e videoaulas) objetivando a educação para a leitura, adaptado ao contexto de ensino remoto e /ou híbrido, a fim de contemplar o desenvolvimento cognitivo dos alunos em fase de alfabetização e, ao mesmo tempo, ampliar a formação de pesquisadores e docentes. No decorrer desse trabalho, percebeu-se que iniciativas como essa proporcionam o fortalecimento de

uma via de mão dupla enriquecedora para todos os envolvidos, desde a elaboração do material didático até a prática na sala de aula da Educação Básica que, por sua vez, espera-se, possa repercutir de forma positiva na sociedade. Por isso, convidamos os professores interessados a acessar “O Mercado das Palavras” em <https://www.unisc.br/site/proedu/index.html>, conhecer a história e as propostas e vivenciar essa experiência com seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE S. et al. (2010), “How learning to read changes the cortical networks for vision and language”. In: **Science** **330 (6009)**, 1359-1364.

EVANS, Mary Ann. SAINT-AUBIN; Jean. **What Children Are Looking at During Shared Storybook Reading**. In: Psychol Sci. 2005 Nov;16(11):913-20. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x. PMID: 16262779.

GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **DELTA**, v. 32, n. 4, p. 919-951. São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-44508205042893915>.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: jul. de 2022.

AGRADECIMENTOS

À FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul), SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sabrine Amaral Martins Townsend, José Arlei Cardoso, Maria Dora Waechter Lima e João Batista da Silva.

OS ENSAIOS SABATIANOS: UMA BREVE VIAGEM AO UNIVERSO DE ERNESTO SABATO¹

Margarete J. V. C. Hülsendeger²

Una de las misiones de la gran literatura: despertar al hombre que viaja hacia el patíbulo (SÁBATO, 1963, p. 90).

Resumo: Como o ensaio é uma forma de pensar na qual o ensaísta fixa suas reflexões na forma de uma confissão íntima, o crescimento de sua personalidade torna-se também do interesse do leitor e, muitas vezes, um aspecto decisivo na interpretação de sua obra. Por essa razão, se conseguíssemos reunir os escritos de um ensaísta em ordem cronológica de data de publicação talvez pudéssemos ser capazes de compreender o crescimento que o escritor experimentou ao longo da vida. Com o escritor argentino Ernesto Sabato (1911-2011) essa forma de análise é possível. Portanto, neste artigo examinou-se quatro de seus livros ensaios: *Uno y el universo* (1945), *Hombres y engranajes* (1951), *El escritor y sus fantasmas* (1963) e *Apologías y rechazos* (1979) com o objetivo de apontar as principais ideias do autor sobre literatura e ciência, esboçando-se um resumido panorama dos seus pontos de vista sobre esses temas. Para fundamentar a análise, foram utilizados, além das obras já citadas, outros textos do autor e parte de sua fortuna crítica.

Palavras-chave: Ernesto Sabato; ensaio; literatura; ciência.

Introdução

Quando Ernesto Sabato³ (1911-2011) recebeu o título de *Honoris Causa* pela Universidade Carlos III, em Madrid, no ano de 2002, o responsável pelo discurso de homenagem foi o escritor português José Saramago (1922-2010). Nessa ocasião, ele deixou clara a sua admiração pela obra ensaística do autor argentino, pois, segundo ele, Sabato e Montaigne, apesar da distância do tempo, da cultura e do lugar, apresentavam muitos pontos em comum e, mesmo quando as diferenças eram consideradas, havia algo que os aproximava. Para Saramago, se “Montaigne tinha um tipo sereno de ceticismo – já que Montaigne era cético – Sabato também é cético e pessimista, mas não tem serenidade” (SARAMAGO, 2004, p. 231, tradução

1 Este texto é um recorte de minha tese de doutorado (HÜLSENDEGER, 2020) em Teoria da Literatura cujo objetivo geral foi investigar como a aversão ao espírito científico, manifestada por Ernesto Sabato em seus ensaios, transparece na sua obra ficcional. O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 [This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 00].

2 Doutora em Teoria da Literatura. Escola de Humanidades/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: margacenteno@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5215940595095>. ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4991-9769>

3 Optou-se por utilizar a grafia de Sabato, sem acento, tendo como base as informações presentes na biografia escrita por Julia Constenla que explica tratar-se de um nome originário da Itália, mais especificamente da Calábria. (CONSTENLA, 2011). Como muitas obras (brasileiras e argentinas) apresentam o nome do autor com acento, nesses casos, escolheu-se respeitar as informações da ficha catalográfica.

minha). Essa falta de serenidade, porém, não era impedimento para admirar a lucidez, a clareza e a pertinência impecável dos ensaios de Sabato.

Partindo das palavras de Saramago, pode-se dizer que a leitura dos ensaios sabatianos lança luz sobre um autor que se acreditava imune aos apelos da vaidade dizendo que escrevia não pelo desejo de ganhar dinheiro ou prêmios, mas para suportar a existência. Nesse sentido, Sabato foi um escritor movido pela paixão e pela emoção, para quem a escrita tornou-se um meio fundamental de expressar o caos no qual se debatia. Do mesmo modo, nota-se em seus textos ensaísticos uma preocupação com o ser humano em geral (H) e com o homem comum (h), em especial, pois enquanto o primeiro é uma mera abstração, o segundo é o ser humano real, concreto, que vive e morre, muitas vezes mergulhado em uma solidão existencial. Como consequência desse pensamento, Sabato tornou-se um “ferrenho crítico das teorias abstratas que colocam o homem (h) em segundo plano, enfocando-o apenas como um figurante, quase sem importância” (ROCHA; FONSECA, 2010, p. 72).

A obra de Ernesto Sabato nos coloca diante do desafio de repensar a condição humana na contemporaneidade, resumida na grande questão: que homem foi criado pela modernidade e que modernidade esse mesmo homem criou? Embora em seus livros não apareça o conceito explícito de modernidade, eles estão repletos de sensações, imagens e sentimentos que nos fazem refletir sobre a época que vivemos e o estilo de vida que escolhemos. Como resultado, o leitor dos ensaios sabatianos terá “um amplo conjunto de textos que lhe permitirão completar a imagem do escritor-Sábato e compreender melhor sua obra ficcional, assim como, sua iconoclastia, complexidade e riqueza” (DELLEPIANE, 1983, p. 570, tradução minha).

Angela Dellepiane, ao analisar os ensaios de Sabato percebeu que apesar da estrutura pouco variar, seu objetivo – manter a atenção, levando o leitor pela mão por entre o tumulto de suas ideias – sempre se cumpria (DELLEPIANE, 1983). Até mesmo textos que mais se parecem a aforismos têm uma finalidade porque, além de comunicarem uma ideia, apresentam uma unidade literária, artística, que independe do número de parágrafos ou páginas. Essa pequena extensão de muitos dos ensaios sabatianos faz com que neles se acumulem recursos estilísticos com o objetivo de atingir um determinado nível estético, sem ter a pretensão de proporcionar soluções a problemas concretos. Logo, o trabalho realizado por Sabato, como ensaísta, exigia não apenas domínio de um certo conhecimento, mas, principalmente, maturidade intelectual já que a liberdade de estilo, ritmo e expressão requerem sutileza e equilíbrio.

Ao problematizar um conceito ou um tema o propósito de Sabato era incitar e inspirar o leitor à reflexão. Por isso, seus ensaios tornavam-se um veículo por meio do qual os pensamentos do autor eram reunidos e organizados para que fossem levados ao leitor de maneira clara, concisa e interessante. Para conseguir esse efeito, Sabato misturava

pensamento especulativo com explosões emocionais, uma prosa precisa, mas também visceral, uma linguagem de alto calibre intelectual junto com expressões coloquiais, tudo conectado, muitas vezes, por meio de um ritmo poderoso em que repetições anafóricas, construções paralelas e antinômicas e uma sábia graduação do argumentação, criam, em alguns parágrafos, clímax angustiantes a partir dos quais o leitor repousa no remanso verbal e conceitual com que Sabato sempre termina tais crescendos (DELLEPIANE, 1983, p. 580, tradução minha).

A obra de Sabato tem, portanto, origem no homem que ele foi, o intelectual, o cidadão e também o cientista⁴. Como diz Trinidad Barrera, Sabato é a soma de dois aspectos “incondicionais de seu ser: o diurno e o noturno, Dr. Jekyll e Mr. Hyde, o apolíneo e o dionisíaco; enfim, o ensaio e o romance, as duas peças de um quebra-cabeça” (BARRERA, 1982, p. 44, tradução minha). Nesse sentido, para ele, a “fidelidade à condição humana é seguir o trilho que leva o homem àquilo para o qual acredita que nasceu” (ROCHA; FONSECA, 2010, p. 81). Do mesmo modo, sua bandeira, não é a humanidade, ou o homem com maiúscula (H), mas “este homem aqui e agora, torturável, passível de ser negado, ávido de certezas e afetos, com tempo e oportunidades limitados” (CORREA, 1971, p. 133, tradução minha).

É tomando como ponto de partida essa “bandeira” levantada por Sabato, sem perder de vista sua personalidade complexa e, muitas vezes, contraditória, que neste texto examina-se quatro de seus livros ensaios: *Uno y el universo* (1945), *Hombres y engranajes* (1951), *El escritor y sus fantasmas* (1963) e *Apologías y rechazos* (1979). O objetivo foi apontar as principais percepções de Sabato sobre literatura e ciência esboçando um resumido painel das ideias do autor sobre esses temas. Para fundamentar a análise, foram utilizados, além das obras já citadas, outros textos do autor e parte da sua fortuna crítica.

Do princípio ao ponto de inflexão

Em 1937, após sua fuga da Bélgica para Paris quando estava a caminho de Moscou para realizar o treinamento de praxe como integrante do Partido Comunista, Sabato retornou a La Plata e ao Instituto de Física a fim de concluir o curso de doutorado. Nesse mesmo ano, ele conquistou uma bolsa de estudos, oferecida pela Associação para o Progresso da Ciência, para trabalhar no Laboratório Joliot-Curie, em Paris, onde estudaria radiações. Durante o tempo que passou na capital francesa, ele uniu-se ao grupo de André Bretón (1896-1966), época durante a qual de dia se dedicava aos afazeres científicos e à noite visitava os bares frequentados pelos surrealistas. O surrealismo tornou-se para Sabato uma espécie de válvula de escape para lidar com muitos de seus demônios interiores, pois o movimento permitia aos seus integrantes “investigar além dos limites de uma racionalidade hipócrita; e em meio a tanta falsidade, nos ofereceu um novo estilo de vida. Muitos homens, dessa forma, puderam descobrir seu ser autêntico” (SABATO, 2011a, p.

4 É importante lembrar que Sabato era doutor em Física, tendo ensinado Mecânica Quântica e Teoria da Relatividade na Universidade de La Plata.

64-65, tradução minha). A descoberta desse “ser autêntico” fez com que Sabato começasse a duvidar da vocação de cientista já que no seu contato simultâneo com os surrealistas e os “grandes sábios da física atômica” percebeu que cada descoberta, ou novo conhecimento, em vez de o aproximar, o afastava do caminho da ciência.

Entretanto, a inércia, o medo e a necessidade de justificar-se perante aqueles que o apoiaram, obrigaram-no a continuar se movendo nesse universo que ele começava a questionar. Em 1939, quando a guerra estava prestes a eclodir, a bolsa no Laboratório Joliot-Curie foi transferida para o Massachusetts Institute of Technology (MIT), em Boston, onde chegou a publicar um trabalho sobre raios cósmicos. Um ano depois, ele retornaria à Argentina e começaria a ensinar Mecânica Quântica e Teoria da Relatividade na Universidade de La Plata. Contudo, Sabato sentia-se dividido entre o que significava a sua vocação como físico e a “presença incerta, mas irresistível, de um novo chamado. Momento pendular no qual não encontramos a identidade no que éramos” (SABATO, 2011a, p. 66, tradução minha).

O rompimento definitivo com o trabalho que desenvolvia na universidade e com a carreira científica ocorreu em 1943 quando pediu demissão do cargo de professor, doou todos os livros de física e se retirou, com a família, para a cidade de Carlos Paz, província de Córdoba. Durante esse período tumultuado, no qual amigos e colegas de trabalho não se abstiveram de fazer duras críticas a sua decisão de abandonar a ciência, começou a gestar aquele que seria o “documento de um longo questionamento sobre aquela angustiante decisão, e também, da nostálgica despedida ao universo mais puro” (SABATO, 2011a, p. 68, tradução minha). *Uno y el universo* foi publicado em 1945, dois anos depois de decidir abandonar o trabalho científico e passar a dedicar-se integralmente à literatura.

Os ensaios que compõem esse primeiro livro variam em extensão, podendo ocupar apenas um parágrafo até várias páginas. A maioria refere-se a questões filosóficas ou científicas, enquanto outros abordam temas políticos importantes da época; a literatura ocupa apenas uma quarta parte do livro. Há, no entanto, a presença de uma subjetividade, de um “eu”, que comunica, de maneira simples, pensamentos, opiniões e leituras sobre os mais diversos assuntos. Até mesmo quando trata de conceitos científicos Sabato procura utilizar uma linguagem que o leitor não iniciado é capaz de compreender. Existe também uma esquematização dos argumentos e uma tendência a reiterar seus pontos de vista, como se com isso pudesse convencer o leitor a adotar suas ideias.

Em *Uno y el universo* é possível encontrar todas aquelas características que serão a marca da ensaística sabatiana: forma aforística, uso do sarcasmo e da ironia, humor, tom polêmico. A erudição de Sabato também está presente com menções diretas a diferentes escritores – Jorge Luis Borges, Stendhal, Miguel de Cervantes, Paul Valéry, Jean-Paul Sartre –, bem como comentários sobre diversas obras. Chama a atenção a análise de um conto de Borges, “La muerte y la brújula”, que, segundo ele, “representa um caso extremo de geometrização e é descendente

legítimo do romance científico inaugurado por Poe” (SABATO, 2006, p. 76, tradução minha).

Uno y el universo, apresentado como uma espécie de balanço, é também o retrato de um homem que consegue reconhecer, em meio à crise, a importância da ciência como um campo do conhecimento que não deixa de ser um reflexo da natureza humana. Em 1945, Sabato ainda era capaz de aceitar que o pensamento científico é, em essência, revolucionário, já que para ele não há concepção de mundo sagrada ou absoluta, podendo ser questionada ou, como diria Karl Popper, “falseada” sempre que necessário. Ele, no entanto, temia que o aumento do poder da ciência representasse um progressivo distanciamento do homem dos problemas mais prementes e vitais. Nessa época, Sabato vivia em uma espécie de “limbo” dividido entre um sistema de ideias que desejava deixar para trás e a vocação como escritor de romances. *Uno y el universo* é, portanto, um livro de transição e, como o próprio Sabato admitiu, um livro que “participa da impureza e da contradição, que são os atributos do movimento” (SABATO, 2006, p. 13, tradução minha). Impurezas e contradições que ele se esforçará, ao longo dos anos, em expurgar com afinco e férrea determinação.

Esse esforço se concretizará seis anos após o lançamento de *Uno y el universo* (1945) e três de seu primeiro romance *El túnel* (1948) quando publica *Hombres y engranajes* (1951), sugestivamente chamado por María Angélica Correa “a hora da verdade” (CORREA, 1971, p. 139, tradução minha). Esse segundo livro de ensaios foi uma resposta às questões que o angustiavam, em um esforço no sentido de investigar sua jornada pela ciência e a opção pela literatura. Entretanto, quando *Hombres y engranajes* foi publicado não causou muito impacto, mas, em 1986, Sabato diria que, por conta desse livro, foi acusado de “obscurantista e reacionário” fazendo-o lembrar do aforismo de Schopenhauer: “há momentos em que o progresso é reacionário e a reação é progressiva” (SABATO, 1986, p. 95, tradução minha).

Para entender *Hombres y engranajes* é preciso compreender o contexto no qual ele foi escrito. O ano era 1951, ou seja, apenas seis anos após o término da Segunda Guerra Mundial; guerra que colocou o homem diante de dois grandes horrores: os campos de extermínio nazistas e a explosão de duas bombas atômicas. Por isso, Sabato não tem dúvidas em responsabilizar diretamente a ciência e a tecnologia (ou a máquina) por esses eventos. A ciência teria desencadeado o surgimento de uma nova “fé” irracional, pois, com o aumento da abstração, o homem comum não conseguia mais compreendê-la, sucumbindo à admiração e ao fetichismo dessa “magia” moderna. Para Sabato, a ciência tornou-se o novo ídolo diante do qual os homens se ajoelhavam para prestar homenagens.

Para fundamentar essa ideia, ele faz uma crítica severa – que se tornará uma constante em seus ensaios – ao universo abstrato e mecanizado que foi criado tendo como base a razão e o dinheiro. Quando Sabato fala em razão está se referindo a uma expressão específica dela: a racionalidade. Do mesmo modo, quando fala

em dinheiro quer dizer poder, um poder que se tornou responsável “por mudanças profundas nos relacionamentos das pessoas e até nos padrões avaliativos que se usa para valorar o mundo, os seres humanos e as coisas” (ROCHA; FONSECA, 2010, p. 73). Conseqüentemente, argumentos contra a mecanização, a idolatria da ciência e do dinheiro são repetidos quase à exaustão; para Sabato tudo se resume à necessidade do homem de controlar a natureza, ignorando questões mais transcendentais, e adquirir poder econômico. O tom dos textos não é nostálgico, mas, de desencanto e completo pessimismo: “E ao nosso redor existem pessoas ingênuas que continuam acreditando no Progresso Incessante da Humanidade através da Ciência e Invenções, monstros enlouquecidos que sonham em escravizar ou destruir raças e nações inteiras.” (SABATO, 2011b, p. 132, tradução minha).

Há em *Hombres y engranajes* uma subjetividade tão intensa que, muitas vezes, ela perturba o ritmo mais racional que o autor tenta imprimir ao texto. As preocupações de Sabato se projetam de tal maneira que acabam acentuando os aspectos mais negativos, perigosos e destrutivos dos conceitos sobre os quais foca sua argumentação. A forma como ele aborda temas como a morte, a existência (ou não) de Deus e os monstros criados pelo Progresso Científico (as maiúsculas são do autor), trazem à tona uma negatividade e um pessimismo que podem levar o leitor a pensar que não há soluções para os problemas que nos cercam. No entanto, Sabato aponta um caminho para reverter essa situação: assumir a necessidade de colocar a ciência e a tecnologia a serviço da humanidade, aceitando que se não podemos prescindir dela, temos ao menos de estabelecer com clareza seus limites e atribuições. É preciso dar um sentido mais humano à técnica e à ciência, impedindo que elas se transformem em uma outra forma de magia que o homem comum é incapaz de compreender.

Desse modo, *Hombres y engranajes* não é apenas um livro de opiniões fortes e controversas, é também um ponto de inflexão na trajetória do autor. Ao ressaltar os problemas do universo científico, defendendo a ideia de que apenas nas artes e na literatura o homem pode atingir todo o seu potencial, Sabato está dizendo ao leitor que qualquer compromisso que ele possa ter tido com a ciência está definitivamente encerrado. Para deixar essa posição mais clara, doze anos depois, ele escreveria seu livro de ensaios mais conhecido e importante, *El escritor y sus fantasmas* (1963), chamado por Carlos Catania “o pecado capital de Sabato” (CATANIA, 1983, p. 14, tradução minha). Um livro cujo objetivo central seria explicar o que está por trás da escrita de romances e no qual Sabato não se preocupará com especulações que valorizem em demasia aspectos estéticos, centrando-se basicamente no conteúdo e no significado da literatura.

A defesa de uma tese

Em *El escritor y sus fantasmas*, Sabato, além de defender uma tese – fim do espírito científico e rebelião do homem concreto (h) –, ele se adianta a possíveis críticas e até alfineta supostos opositores. Além disso, nesse livro se destaca o que

se tornou a marca registrada do autor argentino, uma agressividade disfarçada de impaciência intelectual, que nos faz “rir às vezes porque é brilhante, mas ao voltar seu senso de humor contra si mesmo, ele confunde e irrita” (CATANIA, 1983, p. 14, tradução minha).

El escritor y sus fantasmas vem acompanhado de duas partes paratextuais: a primeira chamada “Explicación”, escrita por Sabato e datada “Santos Lugares, 1961/1963”; e a segunda intitulada “Interrogatorio preliminar”, uma entrevista constituída de 50 perguntas⁵. A estrutura adotada é semelhante à de *Hombres y engranajes* com uma série de textos, variando em extensão, agrupados em duas seções: “Las letras y las artes en la crisis de nuestro tempo” e “Variaciones sobre el mismo tema”⁶.

Em “Explicación” Sabato preocupa-se em situar o leitor, assumindo uma posição semelhante à de Montaigne quando escreveu “Carta ao Leitor”. No início do texto avisa que o livro está constituído de variações sobre o mesmo tema; um tema que poderia ser resumido na pergunta: por que, como e para quê se escrevem romances? Ao responder à questão, “para quem escrevo esse livro?”, diz que escreve: (1) para si mesmo com o intuito de esclarecer obscuras intuições sobre o que faz em sua vida; (2) para os jovens que, como ele, lutaram para se encontrar; (3) para os leitores que o encontram na rua; e, finalmente, (4) para os críticos que acreditam poder explicar a um escritor como e para que se deve escrever. Sabato encerra a “Explicación” dizendo que o leitor lerá, na verdade, as meditações de um escritor latino-americano, e, portanto, “as dúvidas e afirmações de um ser duplamente atormentado” (SÁBATO, 1963, p. 8, tradução minha).

Nas cinquenta perguntas que seguem a “Explicación”, o entrevistador não é identificado, mas como faria mais tarde Günter Lorenz, em *Diálogo com a América Latina* (1973) e Carlos Catania em *Entre la letra y la sangre* (1988), procura cobrir o maior número de temas possíveis. O entrevistador questiona Sabato sobre como ele vê o conjunto de sua obra, a razão de ter abandonado a ciência, se a formação científica teria influenciado na sua formação literária, qual o principal problema do escritor, se nos romances há a presença de elementos autobiográficos e várias outras questões que envolvem a criação de personagens e a estrutura narrativa de suas ficções. As respostas colocam em evidência os problemas de Sabato com os críticos que ele classifica em dois tipos: aqueles que conseguem penetrar nas intenções e intuições do escritor e os que querem explicar ao romancista como ele deveria escrever, determinando o livro que eles teriam escrito.

5 Estranhamente o “Interrogatorio Preliminar” desaparece na edição argentina de 2011, com as perguntas sendo completamente suprimidas, assim como algumas de suas respostas. O mesmo procedimento ocorre nas edições em português (1982 e 2003), da Companhia das Letras, onde algumas respostas são transformadas em pequenos textos, recebendo títulos referentes ao tema que está sendo discutido. Por essa razão, decidi utilizar para fins de referência a edição argentina de 1963, na qual o “Interrogatorio Preliminar” aparece na íntegra.

6 Além dessas duas partes, há um apêndice intitulado “Arte Abstracto”.

Como ocorreu em seus livros anteriores, em *El escritor y sus fantasmas* estamos diante do que Angela Dellepiane denominou de “Miscelânea” (DELLEPIENE, 1968). Segundo ela, os ensaios de Sabato são de difícil classificação porque, se boa parte deles tratam de arte e literatura, outros falam de ciência, política e até de metafísica. Também não faltam textos que poderiam ser classificados como sátira, devido à forte presença de um humor, na maior parte das vezes, amargo e cético. Na elaboração dessas sátiras ele costuma usar frases de efeito com o objetivo, não só de ilustrar um pensamento ou reafirmar uma posição, mas, principalmente, provocar impacto na tentativa de desconstruir uma ideia pré-concebida.

Como uma das características da escrita ensaística é a presença ostensiva do autor, em *El escritor y sus fantasmas* há uma abundância de opiniões e juízos de valor sobre questões de caráter linguístico, entre as quais sua preocupação em enaltecer a língua espanhola, respeitando as peculiaridades que ela adquire na Argentina. Essa preocupação com o idioma acaba transparecendo na forma como ele vê a escrita de ficções. De acordo com ele, a grande literatura é aquela que se propõe a investigar a condição humana, uma investigação que deve ser feroz porque a ausência de ferocidade pode provocar dúvidas sobre o objetivo principal dessa investigação. O escritor é, então, uma mistura de psicólogo e pesquisador que utiliza as narrativas literárias para desvendar os mistérios que cercam o homem. Por isso, a insistência de Sabato na ideia de que o romance precisa ser necessariamente metafísico, pois por trás dos problemas econômicos, sociais e políticos sempre vai-se encontrar “a angústia, o desejo de poder, a perplexidade, o medo da morte, saudade do absoluto e da eternidade, rebelião contra o absurdo da existência” (SÁBATO, 1963, p. 264, tradução minha).

Sabato, por sua forma reiterativa de abordar um tema, traz para o texto uma nova interpretação ou valida interpretações já existentes. Desse modo, o discurso sabatiano é um discurso apaixonado, estimulante, ligado diretamente à imagem do autor, uma personalidade controvertida capaz de despertar todo o tipo de sentimentos e emoções. O simples ato de virar a página pode fazer com que o leitor passe, rapidamente, da admiração ao desprezo, da concordância à completa rejeição. Essa forma combativa, quase visceral, de escrever manter-se-á durante toda a sua produção ensaística, mesmo quando o objetivo é analisar a obra e o pensamento de personalidades que, de alguma maneira, o impactaram. Nesse sentido, seu discurso transforma-se em um mapa no qual poderemos identificar claramente afetos e desafetos, amores e desamores.

Sobre afetos e desafetos

Como o próprio Sabato inúmeras vezes reconheceu, ele sempre foi um homem de grandes paixões e terríveis obsessões. Isso vale tanto para temas como para pessoas. Muitos autores e obras são citados ao longo dos seus ensaios, algumas vezes de forma elogiosa e outras nem tanto. Geralmente são citações curtas, com poucos autores merecendo textos mais longos ou críticas mais extensas. Contudo,

em *Apologías y rechazos* (1979) duas personalidades foram objeto de análises especiais: Leonardo da Vinci (1452-1519) e Pedro Henríquez Ureña (1884-1946).

Sabato via Leonardo da Vinci como um ser misterioso ou “*un gran desconocido*”. Para dar forma à essa ideia utiliza informações sobre a vida do pintor, procurando apresentá-lo como um homem que se mostrava dividido entre o mundo da luz (da luminosa razão da ciência) e o mundo da escuridão (da obscura e inexplicável intuição poética). Conta que, desde os tempos de estudante de física, sentia-se atraído pela figura de Leonardo, considerando-o um grande enigma, pois, nele estava presente o “o dilaceramento do homem que passa das trevas à luz mais deslumbrante, do mundo noturno dos sonhos ao das ideias claras, da metafísica à física; e reciprocamente” (SABATO, 2007, p. 16, tradução minha).

Esse livre trânsito entre diferentes saberes, perceptível no trabalho do artista italiano, Sabato entendia como uma luta entre o desejo de objetividade que caracteriza a ciência e a inevitável subjetividade da arte. Em Leonardo existiria a vontade de encontrar uma ordem no caos, a calma na inquietude e a paz na adversidade. Sabato, então, esforça-se em recriar um Leonardo atormentado, vivendo em dois mundos que não podem se comunicar. Ele caracteriza o pintor/engenheiro como alguém que carrega uma nostalgia que o impede de entender que todo o homem está condenado à finitude. Mesmo reconhecendo que Leonardo respeitava a ciência, Sabato insiste em dizer que, ao pintar anjos e madonas, ele se afastava “sutil, mas invencivelmente daquela rigidez matemática, como aqueles aparelhos pesados que, depois de suas noites no necrotério, ele usava para imitar corações e vozes” (SABATO, 2007, p. 21, tradução minha). A necessidade de adequar a figura de Leonardo à sua própria visão de mundo, uma visão que excluía qualquer relação entre a arte e a ciência, o fez, inclusive, contestar o escritor e poeta francês Paul Valéry (1871-1945).

Em 1895, Valéry publicou um conjunto de ensaios, intitulado *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*, onde apresentava um Leonardo plenamente consciente de que ciência e arte eram atividades complementares capazes de revelar um mundo fascinante e misterioso. Nesses ensaios, Valéry defende as relações que se pode estabelecer entre a arte e a ciência uma vez que as duas, além de trabalharem com elementos abstratos, utilizam métodos que lhes permitem determinar caminhos e fazer julgamentos do que é melhor ou pior para determinado projeto. Para exemplificar essa ideia, Valéry recorre a Leonardo da Vinci explicando que ele não fazia observações imprecisas, não utilizava símbolos arbitrários e que a *Monalisa*, sua grande obra, nunca teria sido realizada sem ter a sagacidade e o intelecto como guia (VALÉRY, 2006). Ele também apresenta o conceito de “*inteligência leonardina*”, ou seja, uma inteligência capaz de perceber, com todos os detalhes, a totalidade do que o rodeia, desde as sensações futuras de um homem diante de uma grande edificação, passando pelas vibrações causadas pelo vento, até a forma e as dimensões das estruturas das cúpulas e dos painéis de

vidro (VALÉRY, 2006). Uma inteligência que ao abarcar tudo, não questiona se o que faz é ciência ou arte, pois ambas estão na base de seu pensamento.

Sabato não concorda com essa posição e afirma que, para Paul Valéry, Leonardo era apenas um engenheiro que abriu as comportas da tecnologia moderna, quando, na verdade, “não apenas investigou as verdades da física, como também aquele Absoluto que ele perseguiu com a plenitude de suas faculdades” (SABATO, 2007, p. 23, tradução minha). Esse tom beligerante ele já utilizara em *Hombres y engranajes* quando, ao se referir aos ensaios do poeta francês, disse que bastaria examinar o ensaio “Leonardo y los filósofos” para convencer-se de que “toda a sua crítica à metafísica é a dos positivistas e ele assume perante ela a atitude típica do engenheiro ou do físico” (SABATO, 2011b, p. 91, tradução minha). Em *Apologías y rechazos*, Sabato não é tão mordaz em suas críticas a Valéry, talvez por reconhecer que a virulência daquela época era, na verdade, o resultado da arrogância própria da juventude, arrogância que a passagem do tempo se encarregou de abrandar.

O tom condescendente utilizado para se referir a Paul Valéry muda completamente quando passa a escrever sobre Pedro Henríquez Ureña. Agora Sabato é um discípulo que nutre pelo mestre um sentimento de enorme gratidão e respeito porque sempre viu em Ureña seu principal incentivador quando mostrou interesse em escrever. Ele reconhece, em seu antigo professor, uma universalidade que não era genérica, técnica ou científica, mas uma unidade própria do artista que trabalha com os sentimentos de indivíduos únicos. Todavia, não consegue negar, ou ocultar, que Ureña, tal como Leonardo da Vinci, era um homem que considerava a ciência e a arte como as duas faces de uma mesma moeda, uma moeda chamada conhecimento. Além disso, admite que Ureña era um ser platônico e por conta de seu temperamento buscou uma síntese entre a ciência e a arte, síntese que o levou a ver “a matemática como professora da medida” (SABATO, 2007, p.65, tradução minha).

É perceptível que a tolerância a essa faceta da personalidade de Ureña (valorizar a matemática e a ciência) não provoca em Sabato a mesma indignação que Valéry provocou. A razão para um comportamento tão distinto pode estar no fato de que enquanto considerava Valéry um aristocrata refugiado em uma torre de marfim, Ureña, era um “*peregrino de América*” preocupado com a “Pátria e a Justiça em seu território” (SABATO, 2007, p. 66, tradução minha/maiúsculas do autor). Para Sabato, os questionamentos de Ureña, além de serem corretos, revelavam um grande conhecimento que emanava de uma concepção clara de mundo. Uma concepção que não isolava a ciência, ou a matemática, da arte e que defendia o permanente diálogo entre os diferentes saberes. E Sabato, apesar da veemente rejeição à ciência, reconhecia esse esforço; reconhecimento que transparece na frase final do ensaio que apresenta o pensamento filosófico do antigo mestre: “[Ureña] não era eclético; ele era um romântico que queria ordem, um poeta que admirava a ciência” (SABATO, 2007, p. 73, tradução minha).

Considerações finais

De qualquer tema pode nascer um ensaio. Afinal, o ensaísta conta não só com o seu dia a dia, mas com milhares de anos de história da humanidade. Porém, como o ensaio deve, de alguma forma, transcender ao superficial, é preciso que o ensaísta seja autêntico, pessoal, a ponto de conseguir misturar o autobiográfico com o ensaístico. Ele também precisa lembrar que o leitor, além de estar atraído pelo tema, tem interesse pela força da sua personalidade (GOMEZ-MARTÍNEZ, 1981). Assim, o ensaísta precisa expressar o que sente e expor o processo de aquisição desses sentimentos. Por esse motivo, geralmente está presente o “eu” do autor empírico, adquirindo o ensaio um tom, muitas vezes, confessional.

Nesse sentido, a obra ensaística de Ernesto Sabato reflete não só as características tradicionais do gênero, mas também as diversas transformações pelas quais o autor passou ao longo dos anos. Na leitura de seus ensaios é possível traçar o itinerário de uma série de vivências, “que são de suma importância para caracterizá-lo como escritor, pois decidem sua entrada definitiva no campo da literatura, quando se inicia a dolorosa mistura de catarse e exorcismo, diante de seus fantasmas” (CIARLO, 1983, p. 70, tradução minha). Dessas leituras é possível perceber até que ponto Sabato se permitia ir para se desvincular de tudo o que tivesse relação com o fazer científico. Em seus ensaios ele ataca, sem descanso, os alicerces da ciência, vociferando contra o racionalismo, o objetivismo e o pensamento abstrato, defendendo que apenas na literatura o homem encontraria o caminho para si mesmo e que a escrita de romances é a “atividade mais complexa do espírito, a mais abrangente e a mais promissora nessa tentativa de investigar e expressar o tremendo drama que tivemos a sorte de viver” (SÁBATO, 1963, p. 89, tradução minha).

Por essa razão, Enriqueta V. Morillas, em 1983, defendia a necessidade de um exame mais detalhado dos ensaios sabatianos porque neles se poderia encontrar diversos pontos de vista sobre “o fato literário, o exame dos pressupostos, das diferentes investigações que Sábato realizou e as diversas formulações a que chegou. As tentativas são, nesse sentido, bastante escassas” (MORILLAS, 1983, p. 600-601, tradução minha). E apesar de terem se passado 40 anos, é possível constatar que “as tentativas” continuam “bastante escassas” quando comparadas à fortuna crítica de sua obra ficcional.

O exame dos quatro livros presentes neste artigo, além de resgatar parte da obra ensaística do escritor argentino, confirma que, apesar de Sabato acreditar que somente as ficções espelhassem as “suas verdades”, nos ensaios é possível encontrar uma genuína representação não só do ato de pensar, mas também do ato de dialogar. Neles há, simultaneamente, a comunicação de uma experiência de mundo, assim como um convite a participar de uma verdadeira aventura intelectual, na qual não importa apenas o que ele diz, mas, principalmente, como diz, nos conduzindo a um imaginário que, ao reinterpretar determinados elementos, constrói um mundo no qual estão em vigor regras ou normas próprias.

Referências

BARRERA, Trinidad L. **La estructura de Abaddón el exterminador**. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla, 1982.

CATANIA, Carlos. **Páginas de Ernesto Sábato seleccionadas por el autor**. Estudio preliminar de Carlos Catania. Buenos Aires: Celtia, 1983 (Col. Escritores Argentinos de hoy).

CIARLO, Hector. El universo de Sabato. **Cuadernos Hispanoamericanos**. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana, núm. 391-393 (enero-marzo 1983).

CONSTENLA, J. **Sabato, el hombre**. La biografía definitiva. Buenos Aires: Sudamerica, 2011.

CORREA, María Angélica. **Genio y figura de Ernesto Sábato**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

DELLEPIANE, Angela. **Ernesto Sábato, el hombre y su obra**. New York: Las Américas Publishing Co., 1968.

DELLEPIANE, Angela B. Los ensayos de Sábato: intelecto y pasión. **Cuadernos Hispanoamericanos**, núm. 391-393 (enero-marzo 1983). Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.

GOMEZ-MARTÍNEZ, José Luis. **Teoría del ensayo**. Salamanca: Edic. Universidad de Salamanca, 1981.

MORILLAS, Enriqueta Ventura. Leer a Sabato. **Cuadernos Hispanoamericanos**. Madrid, n. 391-393, 1983 (Instituto de Cooperación Iberoamericana).

ROCHA, Rodrigo Carlos da, FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. Condição humana e modernidade na obra de Ernesto Sabato. **Revistainter-legare**, UFRN, n. 6, 2010.

SÁBATO, Ernesto. **El escritor y sus fantasmas**. 1ª ed. Buenos Aires: Aguilar, 1963.

SABATO, Ernesto. Confesiones de un escritor. **Cuadernos Hispanoamericanos**, nº 432, 1986.

SABATO, Ernesto. **Uno y el universo**. Buenos Aires: Seix Barral, 2006 (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. **Apologías y rechazos**. 3º ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2007.

SABATO, Ernesto. **Antes del fin**. Buenos Aires: Seix Barral, 2011a (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. **Hombres y engranajes**. Buenos Aires: Seix Barral, 2011b (Edición especial para La Nación).

SARAMAGO, J. Palabras de José Saramago en la recepción del Honoris Causa que se le otorgó a Ernesto Sabato por la Universidad Carlos III. In: SABATO, E. **España en los diarios de mi vejez**. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.

VALÉRY, Paul. **Introducción al método de Leonardo da Vinci**. Traducción Moira Bailey Junior. México: Verdehalago, 2006 (Edição Kindle).

PINÓQUIO: MAPEAMENTO INTERTEXTUAL

Dennis Castanheira¹

Luciana Fortuna²

Resumo: Este artigo tem como objetivo mapear intertextualmente a presença do personagem Pinóquio em adaptações da sua história e em outras narrativas. Para isso, são utilizados os pressupostos teóricos da Linguística de Texto (cf. KOCH; ELIAS, 2016; SANTOS; CASTANHEIRA, 2021), que considera o texto como um complexo processo sociocognitivo e interacional, e, mais especificamente, os estudos desenvolvidos acerca da intertextualidade (cf. CAVALCANTE, 2011; CÂMARA, 2018; CASTANHEIRA; FORTUNA, 2021), entendida, de modo restrito, como a presença de um texto em outro. A partir da análise efetuada, concluímos que as escolhas intertextuais são motivadas contextualmente e ligadas aos efeitos de sentido pretendidos.

Palavras-chave: Pinóquio; intertextualidade; texto.

INTRODUÇÃO

De acordo com Abramovich (1989), os contos de fadas têm uma estrutura fixa, partindo de um problema vinculado à realidade, que desequilibra a tranquilidade inicial por meio de uma narrativa que engloba, ainda, a busca por soluções no plano da fantasia a partir de elementos mágicos. Além disso, conforme Santos e Cuba Riche (2016), essas histórias têm origem milenar e foram sendo transformadas e adaptadas ao longo dos séculos, se espalhando por diferentes espaços e culturas.

Para Santos e Cuba Riche (2016), por essas narrativas serem milenares, têm sido (re)contadas e tido inúmeras alterações ao longo dos séculos, inclusive pelo papel da tradição oral. Um aspecto que se destaca é a quantidade de paródias (cf. SANT'ANNA, 1985) produzidas a partir dessas histórias, mesclando personagens de diferentes obras, inserindo novos elementos ou (re)contando a narrativa por meio do ponto de vista de outro personagem, o que pode ser visto em filmes, histórias em quadrinhos e obras literárias.

Dessa forma, é natural que uma narrativa perca suas características originais em relação ao enredo, aos personagens e à estrutura da história, havendo, conseqüentemente, versões que se diferenciam do texto original. Isso se evidencia na trajetória de Pinóquio, boneco de madeira que sonha ser um menino de verdade. Como apontam Castanheira e Fortuna (2021), há um processo de (re)construção de sentidos envolvido em outras versões, dentre as quais a da coleção *Turma da Mônica – Grandes Clássicos*.

Assim, a narrativa original, escrita por Carlo Collodi e publicada no século XIX na Itália, tem sido (re)contada em diferentes instâncias discursivas (filmes, séries,

1 Universidade Federal Fluminense, denniscastanheira@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro, luciana.fortuna2@gmail.com

desenhos animados, livros, histórias em quadrinhos, etc), o que, por um lado, tem possibilitado a perpetuação da história e, por outro, tem dado protagonismo a versões consagradas pelo público, como a do estúdios Disney.

Diante disso, neste artigo, temos como objetivo estabelecer um mapeamento intertextual a partir da (re)construção da narrativa do personagem Pinóquio e da sua presença em outros textos. Nossa hipótese de pesquisa é que, em novas versões, a história e o personagem são modificados, adequando-se ao público-alvo e guardando apenas o essencial do original; isto é, aquilo que é estritamente necessário para seu reconhecimento pelos leitores.

Para tanto, consideraremos os pressupostos teóricos da Linguística de Texto (LT), vertente que tem o texto e a construção de sentidos como foco analítico (cf. KOCH; ELIAS, 2016b; SANTOS; CASTANHEIRA, 2021). De acordo com essa abordagem, o texto é um processo sociocognitivo e interacional, o qual engloba aspectos linguísticos, sonoros, visuais, cognitivos e sociais. A intertextualidade é um dos seus fundamentos basilares e está relacionada à presença de um texto em outro (cf. KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007; CAVALCANTE, 2011; 2021).

A fim de cumprir tais questões, o artigo será assim organizado: primeiramente, elucidaremos os pressupostos teóricos usados, a LT e, mais especificamente, a intertextualidade; posteriormente, apresentaremos os procedimentos metodológicos; logo após, efeturemos a análise; por fim, serão abordadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

TEXTO E INTERTEXTUALIDADE

De acordo com Koch e Elias (2016b), o conceito de texto está relacionado a um complexo processo social, mental e interacional ligado a usos efetivos da língua. Nessa visão, a construção dos sentidos engloba a união desses aspectos de forma integrada sob um prisma constante de negociação entre os interlocutores. Os recursos linguísticos, visuais e sonoros presentes nos usos estão diretamente relacionados ao seu contexto e, por isso, não estão prontos, sendo apreendidos apenas pela combinação dos significados desses diferentes elementos.

Assim, o texto está relacionado não apenas ao que está explícito e dito, ou seja, ao material linguístico, mas também ao não dito, aos implícitos. É por isso que, nessa perspectiva, cada leitor fará uma leitura diferente de cada texto, pois serão ativados diferentes conhecimentos, que podem ser de ordem linguística (relacionados ao uso das regras da língua), enciclopédica (relacionados às informações adquiridas, formal ou informalmente, presentes na memória do indivíduo), interacional (relacionados às formas de interação) que guiarão a compreensão discursiva no processamento da leitura. Para que haja a efetiva compreensão dos sentidos no jogo da interação, deve haver o compartilhamento de informações entre interlocutores, auxiliando no mapeamento textual.

Tal discussão se relaciona ao conceito de contexto, que, na abordagem aqui adotada, envolve não apenas o ambiente linguístico em que as formas se encontram, mas também o entorno pragmático, ou seja, a situação comunicativa, as características dos participantes da interação, dentre outros aspectos. Assim, considerar o contexto na análise textual envolve observar o gênero textual, o suporte, o domínio discursivo, as intencionalidades, e os outros múltiplos fatores de ordem sociocognitiva envolvidos na produção linguística.

Além disso, é possível relacionar tal conceito à metáfora do *iceberg*, pois, ao observarmos um bloco de gelo, veremos apenas a sua superfície, mesmo que haja muito mais em baixo da água.

Da mesma forma, além do que é explicitamente dito, há um grande jogo de implícitos, subentendidos, por isso não há como entender um texto apenas com suas informações explícitas, ou seja, com a superfície textual. Para ir além do que está posto, é necessário [, então,] ativar diferentes tipos de conhecimento na mente do falante (SANTOS; CASTANHEIRA, 2021, p. 120).

Um dos aspectos essenciais nesse processo é a intertextualidade. Tida atualmente como um dos conceitos basilares da Linguística do Texto, foi cunhada nos estudos literários a partir dos postulados de Julia Kristeva. Para a autora, os textos poéticos da modernidade são construídos a partir de outros textos no espaço intertextual (KRISTEVA, 1969).

Ou seja, os textos são construídos a partir de outros já existentes e do imaginário discursivo dos enunciadores, o que também se relaciona ao conceito de dialogismo de Bakhtin (1992[1979]). Genette (1982) acrescenta que na intertextualidade há uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, com a presença efetiva de um texto em um outro. Assim, em linhas gerais, podemos conceituá-la como a relação que um texto estabelece com outro, dialogando, direta ou indiretamente, com o que fora produzido.

Só é possível compreender e perceber as marcas intertextuais, pois

nosso conhecimento de mundo desempenha papel crucial na detecção da presença desses outros textos, reconhecendo o papel que cada um deles representa na produção de sentido daquele texto específico. Tal compartilhamento mostra-se ainda mais necessário especialmente quando o autor não faz quaisquer referências às fontes nas quais se apoia (CÂMARA, 2018, p. 230).

Acerca do processo de mapeamento intertextual, Cavalcante (2011) aponta que, diante da presença de indícios tangíveis, como evidências tipográficas, é possível demarcar fronteiras específicas entre um texto e o que ele evoca. Para a autora, até as pistas mais sutis que conduzem o leitor a partir de inferências podem ser recuperadas. Segundo Cavalcante (2011), as relações intertextuais podem ser divididas em dois grandes grupos: copresença e derivação. O primeiro grupo engloba relações que são mapeáveis por diferentes níveis de evidência como citações, referências, plágios e alusões e o segundo envolve relações em que um

texto é derivado de outro, compreendendo as relações de paródia, travestimento burlesco, pastiche, paráfrase e *détournement*.

Na LT, a intertextualidade foi vista inicialmente como um dos fatores de textualidade (outros critérios eram informatividade, coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade e intencionalidade), aspectos tidos como essenciais para construção de um bom texto. Posteriormente, com o avanço cognitivista e os novos rumos da LT, a intertextualidade passa a receber um enfoque mais amplo e acentuado. Koch, Bentes e Cavalcante (2007), por exemplo, defendem a existência da intertextualidade *stricto* e *lato sensu*. Nessa visão, todo texto é, em alguma medida, um intertexto, tendo em vista que remete, de alguma forma, a padrões discursivos já existentes, a conhecimentos enciclopédicos já adquiridos, envolvendo, assim, textos que foram produzidos anteriormente.

Koch e Elias (2016a) defendem que a intertextualidade também pode ser vista como uma estratégia argumentativa. Assim, podemos, por exemplo, a partir de citações, utilizar argumentos de autoridade sobre o assunto que estamos discutindo, nos permitindo construir um discurso mais bem fundamentado e aceito pelos interlocutores. Além disso, a intertextualidade auxilia na divulgação e venda de produtos em publicidades com o uso de figuras conhecidas (artistas, personagens, etc).

Diante disso, nesse novo cenário, a intertextualidade também engloba a “presença de cruzamento de textos em diferentes gêneros, não necessariamente pertencentes ao domínio literário, com diversas finalidades, entre as quais se encontra a produção de humor” (CÂMARA, 2018, p. 236). Isso fica evidenciado, por exemplo, por meio de textos que parodiam obras clássicas, dentre os quais livros, quadros e filmes. Nesses casos, a intertextualidade é usada como uma estratégia de construção de humor e, para ser compreendida como tal, exige que o leitor tenha alguns conhecimentos de mundo.

A perspectiva aqui adotada, então, está centrada em uma abordagem sociocognitiva e interacional, em que “os sentidos (...) são analisados a partir de uma abordagem dialógica e discursiva, construídos de múltiplas formas diante da vivência de cada indivíduo” (SANTOS; CASTANHEIRA, 2021, p. 222). Ao longo da análise, discutiremos, sob esse olhar, a questão da intertextualidade em relação ao nosso objeto de investigação, conforme demonstraremos posteriormente.

MAPEAMENTO INTERTEXTUAL

Metodologicamente, neste artigo, adotamos uma abordagem qualitativa. Conforme Tavares (2005, p. 6), essa “surgiu entre os antropólogos e sociólogos ao estudar a vida em comunidades e, a partir de uma necessidade de melhor interpretar o sujeito e suas comunidades, ampliou-se os objetos de análise e interpretação”. Na Linguística, a metodologia qualitativa envolve a análise detalhada dos dados,

observando suas especificidades e nuances e, em algumas pesquisas, dividindo-os em múltiplas categorias discursivas e estruturais.

Destacamos, ainda, que metodologicamente a seleção do *corpus* se deu pela revisão da literatura efetuada, sobretudo dos trabalhos de Castanheira (2016; 2018) e Castanheira e Fortuna (2021), e da busca em livros e em sites de pesquisa. Nesse processo, pesquisamos obras contemporâneas em que o personagem estivesse presente, fosse essa uma adaptação ou uma nova história e encontramos, por exemplo, os filmes *Pinóquio* e *Shrek*, a série *Once upon a time* e os livros de *Literatura Infantil Que história é essa?* e *Pinóquia*. Com isso, verificamos que o personagem Pinóquio está presente em diversas obras, além de ter sua história (re) contada por meio de diversas adaptações em diferentes mídias.

Diante disso, estabelecemos, metodologicamente, um “recorte”, em que selecionamos algumas dessas a fim efetuarmos seu mapeamento para que pudéssemos observar os efeitos de sentido envolvidos. Isso foi feito devido à impossibilidade de analisar todas as versões e os “ecos” de Pinóquio, havendo, então, a necessidade de efetuar algumas escolhas.

A partir dessa questão, optamos por analisar a versão dos estúdios Disney, *Pinóquio*, pois é a mais conhecida do grande público e a que serviu como base para inúmeras adaptações posteriores. Também selecionamos a franquia *Shrek*, pois nessa há a subversão das características consagradas pelas narrativas da Disney, o que faz com que outras nuances analíticas sejam exploradas. Por fim, dada a natureza literária do original, escolhemos uma obra contemporânea com boa avaliação crítica para ser analisada, o livro *Que história é essa?*.

Essa seleção pode ser vista no Quadro 1:

Quadro 1: Textos selecionados para a análise

Categoria	Textos selecionados	Autoria
Filme	<i>Pinóquio</i>	Dirigido por Hamilton Luske e Ben Sharpsteen. Estúdio: Walt Disney.
	<i>Shrek</i>	Dirigido por Andrew Adamson e Vicky Jenson. Estúdio: DreamWorks.
Obra literária	<i>Que história é essa?</i>	Escrita por Flávio de Souza e ilustrada por Pepe Casals. Editora: Companhia das Letrinhas.

Fonte: elaboração nossa.

Antes de iniciarmos nosso mapeamento, é preciso retomar o original. A história *As aventuras de Pinóquio: histórias de uma marionete* foi escrita no século XIX e publicada na Itália por Carlo Collodi em um jornal para crianças. De forma

ampla, a narrativa traz a trajetória de Pinóquio, um boneco de madeira travesso que sonha em ser um menino de verdade. Com um enredo até hoje visto como relevante para a Literatura, conta com personagens marcantes no imaginário popular como Grilo Falante, Gepeto e Fada de Cabelos Turquesa.

Anos depois, foi realizada a adaptação mais famosa da narrativa: *Pinóquio*, dos estúdios Walt Disney. Lançado em 1940, o filme é uma das animações mais consagradas da história do cinema, tendo vencido o Oscar nas categorias “Melhor trilha sonora” e “Melhor canção original”, com a hoje clássica “When you wish upon a star”. Extremamente relevante para ampliar a popularização da obra de Collodi, a adaptação é até hoje base para novas versões (cf. CASTANHEIRA; FORTUNA, 2021).

Uma questão essencial para a análise dessa versão é a multimodalidade (cf. DIONÍSIO, 2006). As imagens, os sons e as cores fazem com que os efeitos de sentido sejam construídos de maneira a entrelaçar a trama e a construção visual. Pinóquio desde o início já tem uma aparência próxima a de um menino, não havendo uma imagem de um boneco que seja de madeira. Suas roupas são coloridas, ele é branco, tem olhos azuis e a bochecha rosada. Além disso, a casa de Gepeto é colorida e há um detalhamento rico nos objetos que a compõem. Essa construção está ligada a uma imagem suavizada tecida pelos estúdios Disney, visto que havia uma tentativa de aproximação a um universo lúdico a partir da visão de infância da época.

Na história da Disney, Gepeto cria o boneco, brinca com ele, diverte-se e interage com alguns animais (Fígaro e Cleo). O idoso deseja que Pinóquio seja um menino de verdade e pede isso a uma estrela. Posteriormente, a Fada Azul dá o “dom da vida” ao boneco, mas diz que só será um menino de verdade se seguir determinados preceitos. Já na casa de Gepeto, o Grilo Falante é nomeado como consciência de Pinóquio pela Fada após interagir com os dois.

A versão da Disney se diferencia bastante do original, já que

na versão original, efetivamente, é contada a história de Pinóquio, mas Gepeto também pensa que poderia obter ganhos financeiros com a madeira mágica – na versão de Collodi, Pinóquio já era mágico e não recebeu vida por meio da magia da Fada Azul (CASTANHEIRA; FORTUNA, 2021, p. 46).

Na versão dos estúdios Walt Disney, a personalidade do boneco é construída de modo a criar uma ideia de inocência. Isso se evidencia, por exemplo, no momento em que, em conversa com Grilo, diz que só fará o certo. Pinóquio é colocado na história como alguém sem maldade, ingênuo e influenciável como, por exemplo, quando queima o dedo e acha engraçado ou quando questiona o porquê diante de informações básicas. Outra passagem que deixa isso claro é a cena em que Pinóquio é ludibriado por João Honesto, uma raposa, e Gideão, um gato mudo, e levado ao teatro de maneira fácil, ao contrário do que deveria fazer, ir à escola.

A relação do boneco com o Grilo Falante também se configura de maneira distinta do original. Narrador da história, o animal efetua reflexões de maneira distanciada ao longo do filme e ajuda Pinóquio nos momentos de maior necessidade. Apesar de não ouvir sempre o Grilo, que é tido como sua consciência, sua relação é boa e amistosa, sendo efetivamente companheiros de jornada.

É válido ressaltar, ainda, que Pinóquio não mente com frequência na história. Isso ocorre quando fica preso em uma gaiola, a Fada vai ajudá-lo e ele diz que foi capturado por monstros verdes, o que faz seu nariz crescer. Ao mentir pouco, o personagem mais uma vez é construído de maneira mais suave, sendo apenas um erro pontual. Quando desobedece de novo o pai, Pinóquio havia sido convencido por João Honesto e Gideão com um suposto diagnóstico médico, ou seja, mais uma vez é colocado como uma vítima da situação. Do mesmo modo, quando está na Ilha dos Prazeres, Pinóquio fuma charuto e participa de depredações, mas influenciado por Espoleta.

A redenção do boneco ocorre quando se arrepende da estada na Ilha e descobre que Gepeto foi procurá-lo e está na barriga de uma baleia. Diante do seu sacrifício por Gepeto, ele morre, mas é salvo pela Fada e transformado em um menino de verdade. Esse mecanismo demonstra que Pinóquio conquistou seu estatuto de humano a partir da sua trajetória de arrependimento por seus erros e de sacrifícios pelo pai.

Podemos dizer, então, que a história é (re)contada de modo a construir um universo mágico e lúdico a partir do contexto em que se insere. Além disso, difere-se do original, visto que

Pinóquio não tem uma relação tão amistosa com Gepeto e não é um menino ingênuo na versão de Collodi ([1883] 2002). O boneco mente desde o princípio da história, rouba, mata o Grilo Falante, que ressurge em outros pontos da história, vende a cartilha da escola, que Gepeto comprou com grande sacrifício, para ir ao teatro, é preso e ameaçado de morte (CASTANHEIRA; FORTUNA, 2021, p. 46).

Dessa forma, a versão da consagrada animação de Walt Disney efetuou diversas modificações no enredo e na construção dos personagens para que estivesse de acordo com o propósito do estúdio. Devido ao seu enorme alcance, passou a ser uma base para novas adaptações voltadas para o público infantil, já que provavelmente figura na memória de muitos indivíduos.

Já em *Shrek*, a presença do personagem é parte de uma proposta mais ampla de construção de uma paródia dos contos de fadas. Na franquia de quatro longas, é apresentada a narrativa de Shrek, um ogro que tem sua vida modificada pela chegada de personagens mágicos em seu pântano, o que faz com que viva diversas aventuras ao longo dos filmes, com a sua esposa Fiona e os seus amigos Burro Falante e Gato de Botas. Também são recorrentes outros seres do universo mágico/dos contos de fadas, dentre os quais Lobo Mau, Branca de Neve e Cinderella (cf. AMERENO; CHACON, 2005).

Ao longo da história, o boneco de madeira vai recebendo progressivo destaque, tornando-se um dos principais seguidores de Shrek. É válido ressaltar que foram mantidas as suas características mais marcantes: ser de madeira, querer ser um menino de verdade e crescer o nariz diante da contação de uma mentira. Contudo, sua narrativa é subvertida em prol da construção parodística de *Shrek*, o que faz com que sejam atribuídas novas características ao personagem a fim de construir o humor.

No primeiro filme, por exemplo, em uma das primeiras cenas, há a venda de criaturas mágicas como os sete anões, Sininho e os três porquinhos. Nesse trecho, Gepeto³ vende Pinóquio, indo de encontro à ideia bastante difundida de que ele era um pai amoroso. Esse aspecto é relevante, pois subverte o imaginário do público, que liga Gepeto a uma figura bondosa e dócil, provavelmente pela popularidade da versão dos estúdios de Walt Disney. Além disso, o humor é outra questão relevante, visto que a quebra de expectativa pode gerar no público o estranhamento necessário para causar o efeito desejado.

Outra participação relevante do personagem é em *Shrek 2*, em que Pinóquio desce no poço para salvar Shrek, Burro Falante e Gato de Botas e é utilizada uma música da trilha do filme *Missão impossível*. Nessa cena, ele deve contar uma mentira para que o nariz cresça e as fechaduras que prendiam os demais personagens fossem abertas pelo Biscoito e, após sugestão do Burro, alega usar roupa íntima feminina, mas seu nariz não cresce. Posteriormente, os personagens o provocam para que ele minta e o nariz cresça, o que efetivamente ocorre. O recurso do crescimento do nariz é essencial para resolução do problema encontrado e seu uso nesse contexto está ligado à construção do humor, característica típica da franquia. Isso também ocorre na cena musical final de *Shrek para sempre*, em que o seu nariz é confundido com a vassoura por uma bruxa.

A vontade de ser um menino de verdade também é mantida. Isso se evidencia pela cena em que a Fada Madrinha torna Pinóquio um menino, mas, depois, torna-se um boneco de novo, o que o deixa triste. Isso ocorre, ainda, em *Shrek para sempre*, em que Pinóquio pede para o vilão para se tornar um menino de verdade, mas, mais uma vez não consegue realizar seu sonho. O uso desse recurso narrativo visa à construção humorística a partir do conhecimento enciclopédico armazenado na memória do público, que possivelmente recuperará a referência.

Já no âmbito da Literatura Infantil, destacamos o livro *Que história é essa?*. Escrita por Flavio de Souza e ilustrada por Pepe Casals, a obra, em suas primeiras páginas, já elucida que

é um livro de novas histórias com personagens de contos antigos e famosos, mas não os personagens principais! Os heróis destas histórias são aqueles que a gente

3 Além de Gepeto, o Dono do Teatro é retratado na franquia em uma cena em que os vilões estão reunidos em um bar.

nem lembra que existem nos contos famosos. Ninguém sabe muito sobre eles. E esses personagens, na maioria das vezes, participam só de um pedaço daqueles contos antigos (SOUZA, 1995, p. 5).

Nesse sentido, conta histórias que possivelmente já estão no imaginário dos leitores de alguma forma, mas que agora serão narradas pela perspectiva de outros personagens, o que faz com que sejam evidentemente diferentes.

Outra questão da obra é que as narrativas são precedidas pelos títulos que as tornaram populares de maneira embaralhada seguido de outro título. É o que ocorre em “QUO INI PÓ ou A BALEIA”, que retrata a história Pinóquio. Da mesma forma, após cada narrativa, é questionado: “QUE HISTÓRIA É ESSA?”, o que provoca uma tentativa de diálogo com o leitor.

Em “QUO INI PÓ”, a trama é pautada na perspectiva da Baleia. Inicialmente, sua vida é apresentada de maneira corriqueira: “Era uma vez uma baleia que nasceu, cresceu, viveu e morreu no mar. Ela teve uma vida bem normal.” (SOUZA, 1995, p. 29). No entanto, posteriormente, é dito que houve um dia em que havia um idoso em um barco no mar que estava gritando como se chamasse alguém, e que ela pensou ser um caçador, o que fez com o engolisse.

Após ouvir algumas vezes uma voz dentro de si, descobriu que o homem estava vivo e que cantava uma música triste, o que a fazia chorar. Alguns dias depois, viu um boneco de madeira desesperado em um barco e o engoliu para que fizesse companhia ao homem. Posteriormente, passou a achar que estivesse louca, já que ouvia os dois conversando e se tratando como pai e filho. Logo depois, passou a sentir cócegas e espirrou os dois.

Em “QUO INI PÓ”, então, o leitor é levado a inferir qual história está sendo retratada de maneira gradual. Se inicialmente pode ser difícil saber que os personagens de *As aventuras de Pinóquio* estão na narrativa, isso se modifica gradativamente diante as pistas deixadas no texto, sobretudo em “Chegando mais perto, a baleia viu que o menino não era um menino, e sim um boneco de madeira” (SOUZA, 1995, p. 30).

Essa construção também é evidenciada pelas ilustrações: inicialmente, a Baleia prestes a engolir Gepeto, que está gritando em um barco de madeira; posteriormente, Pinóquio triste e olhando para o horizonte; por fim, após toda a narrativa, a Baleia com a boca aberta indo embora. A leitura verbo-visual da obra é essencial para que seja entendida de maneira global, posto que a associação entre o verbal e o não verbal leva à compreensão de “QUO INI PÓ”.

Após a história, é apresentado um texto intitulado “Não foi uma fogueira?”, em que é contextualizada e contada a história de Collodi, inclusive com uma imagem sua. Nesse, Souza (1995) expõe que, ao contrário de outras famosas narrativas, essa tem autor definido e foi publicada na Itália em capítulos. Também atesta que, ao contrário da versão de Walt Disney, “o Pinóquio do senhor Collodi é mais sapeca,

mais maluco. Menos bonzinho, menos bobinho” (SOUZA, 1995, p. 32) e discorre a respeito da versão original, inclusive sobre a história ser contada a partir da visão da Baleia, que não existe na de Collodi, mas na da Disney.

Dessa forma, diante do mapeamento aqui estabelecido, podemos dizer que nossa hipótese foi confirmada, visto que em *Pinóquio*, *Shrek* e *Que história é essa?* é mantido de alguma forma o essencial do personagem original: ser um boneco, ser de madeira, mentir, o nariz crescer, etc. Isso é necessário para que o público consiga reconhecer a obra a partir da ativação dos seus conhecimentos enciclopédicos.

Contudo, são feitas modificações em prol dos propósitos comunicativos de cada uma. Em *Pinóquio*, é feita uma adaptação para o público infantil, parte da história é aproveitada, mas modificada, o que se evidencia pelos aspectos multimodais que constroem o filme. Já em *Shrek*, Pinóquio é parte de um todo parodístico que entrelaça diferentes personagens do universo mágico em prol da desconstrução dos contos de fadas e do efeito humorístico, o que se evidencia pelas nuances acrescidas. Por fim, em “QUO INI PÓ”, Pinóquio perde o protagonismo de sua própria história para que a Baleia assuma a centralidade da narrativa, mas, como nos longas, mantém aquilo que permite que o leitor o reconheça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos debates estabelecidos ao longo deste artigo, percebemos que é possível fazer um mapeamento intertextual do personagem Pinóquio em outras obras. Para isso, utilizamos a LT como embasamento teórico, que é uma abordagem sociocognitiva e interacional, que considera o texto como um processo constante de negociação de sentidos em que questões linguísticas, interacionais e enciclopédicas são associadas no processo interpretativo.

Na análise, percebemos que as escolhas intertextuais são motivadas e ligadas aos efeitos de sentido objetivados pelos enunciadores. No filme dos estúdios Disney, por exemplo, é possível observar que há como foco efetuar uma adaptação para o público infantil, suavizando a narrativa e modificando o enredo. Contudo, é evidente que, mesmo para tal público, a abordagem poderia ser diferente, como observamos no livro *Que história é essa?* e na franquia *Shrek*.

Concluimos, ainda, que o humor e quebra de expectativa são efeitos típicos no processo intertextual e que podem ter diferentes nuances discursivas. Isso se evidencia pela paródia presente em *Shrek*, em que Pinóquio é inserido no universo mágico de *Tão Tão Distante* associado a outros personagens mágicos e tem algumas das suas características modificadas a fim de causar humor, mas, por outro lado, mantém o essencial (ser de madeira, crescer o nariz quando mente) como recursos básicos para a construção humorística.

Destacamos, por fim, que, com, esta investigação, visamos a trazer contribuições para os estudos da LT e da intertextualidade e efetuar um mapeamento mais amplo dos textos selecionados. Contudo, deixamos claro que

existem diversas outras possibilidades analíticas que podem ser adotadas, inclusive com a presença de Pinóquio em outras obras, dentre as quais a série *Once upon a time*, o desenho animado *House of Mouse* e a adaptação *Pinóquio*, de Mauricio de Sousa. Concluímos, então, enfatizando a importância da discussão sobre os efeitos de sentido no texto e a sua exploração em diferentes textos a fim de um mapeamento cada vez mais amplo do personagem Pinóquio e da sua narrativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

AMERENO, D. S.; CHACON, J. P. Shrek e a Nova Representação dos Contos de Fadas. *Cenários da Comunicação (UNINOVE. Impresso)*, v. 4, p. 77-98, 2005.

CÂMARA, T. Texto e intertextualidade. In: COELHO, Fábio André.; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento (org.) *Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 229-246.

CASTANHEIRA, D. Intertextualidade e ensino: “Pinóquio”, “Turma da Mônica” e “Shrek”. In: BITTECOURT, R. L.; CAMERINI, N. C. (org.). *Formação de professores em debate*. Cabo Frio: Dictio Brasil, 2016, v. 3, p. 73-92.

CASTANHEIRA, D. “As aventuras de Pinóquio”: por um ensino em perspectiva textual. *Palimpsesto*, v. 26, p. 164-182, 2018.

CASTANHEIRA, D.; FORTUNA, L. Mapeamento intertextual e (re)construção de sentidos na adaptação Pinóquio em Turma da Mônica – Grandes Clássicos. *Revista da Gama e Souza*, v. 11, p. 42-55, 2021.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

COLLODI, C. *As aventuras de Pinóquio: histórias de uma marionete*. Traduzido por Marina Colassanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002 [1883].

DIONÍSIO, A. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexão e ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-144.

GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éd. du Seuil, 1982.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. Intertextualidade e argumentação. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016a. p. 39-59.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola editorial, 2016b. p. 31-44.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. *Séméiotikè: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.

PINÓQUIO. Direção: Hamilton Luske e Ben Sharpsteen. Estados Unidos: Walt Disney 1940.

SANT'ANNA, A. *Paródia, paráfrase & cia*. São Paulo: Ática. 3ª ed. 1985.

SANTOS, L. W.; CASTANHEIRA, D. Linguística de Texto e referenciação: reflexões a respeito da escrita do surdo.. In: FREITAS, R.; SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021, v. 2, p. 118-130.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R. Paródia de Conto de Fadas. *SEDA – Revista de Letras da Rural*, v. 1, n. 2, p. 137-151, 2016.

SHREK. Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. Produção: Aron Warner, John H. Williams e Jeffrey Katzemberg. Estados Unidos: PDI/ DreamWorks, 2001.

SOUZA, F. *Que história é essa?* Ilustrada por Pepe Casals. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

TAVARES, R. R. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. *CADERNOS EBAPE.BR* (FGV), v. 3, n.1, p. 01-13, 2005.

PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES: O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE AS AULAS

Maristela Juchum¹
Bruna Rafaéli Berwanger²

Resumo: O projeto de extensão Vem pra cá da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, oportuniza aulas presenciais de português como língua adicional para os imigrantes residentes na região do Vale do Taquari/RS/Brasil. Os materiais didáticos são planejados por acadêmicos, professores e voluntários do projeto a partir de uma perspectiva social de uso da linguagem (BAKHTIN, 2003) e de uma abordagem intercultural, com o intuito de promover o diálogo entre as culturas representadas pelos alunos oriundos de diferentes países (FERRAZ, 2012). O objetivo deste estudo é refletir sobre a forma como essas aulas impactam na comunidade atendida pelo projeto de extensão Vem pra cá. Neste trabalho, analisamos dados de duas avaliações que foram realizadas com os alunos participantes das aulas no ano de 2021, e discutimos se as aulas de português afetam positivamente a vida cotidiana desses imigrantes. Os dados foram gerados por meio de dois instrumentos de pesquisa, a saber, um questionário com questões objetivas, e uma entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e posteriormente transcrita. O questionário tinha por finalidade avaliar a percepção dos imigrantes em relação às aulas, considerando seu avanço nos níveis de proficiência em português; a qualidade dos materiais didáticos usados e também o desempenho dos professores e voluntários. A entrevista, por sua vez, avaliou os impactos que as aulas de português do Vem pra cá têm no dia a dia dos participantes. Os dados gerados denotam a importância das aulas de português para os imigrantes, visto que muitos chegam ao país sem falar uma única palavra no idioma local. Concluímos que as aulas de português ministradas pelo projeto de extensão Vem pra Cá afetam positivamente a vida dos imigrantes, não apenas em questões de comunicação e vivências básicas em sociedade, como saúde e alimentação, mas também no conhecimento de seus direitos e deveres quanto cidadãos.

Palavras-chave: Ensino do português como língua Adicional, Imigrantes, Avaliação de Impactos.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Vem pra cá da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, oportuniza aulas presenciais de português como língua adicional para os imigrantes residentes na região do Vale do Taquari/RS/Brasil desde a ano de 2014.

A turma de alunos, que frequentou as aulas no decorrer de 2021, era composta por imigrantes vindos de diversos países, na sua maioria, haitianos. Normalmente, tínhamos em torno de 25 imigrantes na sala de aula, os quais se encontravam em diferentes níveis de proficiência. Alguns já estavam no Brasil há mais de um ano, outros, haviam chegado há alguns dias. O desafio para professores e voluntários

1 Doutora em Letras. Docente do CCHS/Univates. Coordenadora do Projeto de Extensão Vem pra cá/Univates.

2 Acadêmica do curso de Direito. Bolsista do Projeto de Extensão Vem pra cá/Univates.

do projeto é planejar aulas que deem conta dessa diversidade toda. Para atender às necessidades desses imigrantes, e tendo por finalidade o ensino de português como língua adicional, definimos temáticas que sejam do interesse dos participantes, as quais são organizadas em Unidades didáticas. Esses materiais didáticos são planejados por acadêmicos, professores e voluntários do projeto a partir de uma perspectiva social de uso da linguagem (BAKHTIN, 2003) e de uma abordagem intercultural, com o intuito de promover o diálogo entre as culturas representadas pelos alunos oriundos de diferentes países (FERRAZ, 2012).

Entendemos ser fundamental refletir constantemente sobre o andamento das aulas a fim de podermos qualificar o processo de ensino e de aprendizagem do português como língua adicional. Assim, ao fim de cada semestre, convidamos os imigrantes, participantes do projeto, a avaliarem as aulas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

Assim, o objetivo deste estudo é refletir sobre a forma como as aulas impactam na comunidade atendida pelo projeto de extensão Vem pra cá. Neste trabalho, analisamos dados de duas avaliações que foram realizadas com os alunos imigrantes em 2021, e discutimos se as aulas de português afetam positivamente a vida cotidiana desses imigrantes.

Para atender a esse objetivo, o artigo está organizado em quatro seções, além da Introdução. Na primeira e na segunda seção, apresentamos uma breve revisão teórica que fundamenta o planejamento dos materiais didáticos para as aulas de português como língua adicional. Na terceira, descrevemos a metodologia adotada para a realização do estudo. Na quarta, apresentamos a descrição e a análise dos dados. Na última, apresentamos as considerações finais.

2 O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Nesta seção, apresentamos a concepção de língua que norteia o planejamento das aulas de português como língua adicional do projeto de extensão Vem pra cá. Entendemos que a concepção de linguagem pauta as decisões didáticas para o planejamento das aulas de língua portuguesa como Língua Adicional. Assim, acreditamos que as aulas aos imigrantes devem traduzir em trabalho sobre linguagem uma concepção interacionista de linguagem.

Entendemos que o enunciado deve ser a questão essencial a ser abordada no ensino de uma língua. Assim, se a língua é adquirida a partir de “enunciados concretos”, é preciso que o ensino de línguas se proponha a trabalhar com tarefas pedagógicas que privilegiam o uso da língua nas diferentes esferas da atividade humana e não apenas se restringir ao ensino de um conjunto de regras gramaticais

ou de um amontoado de vocábulos, ou seja, aprendemos uma língua por meio da interação com outras pessoas.

Para Bakhtin, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Pensar a linguagem a partir de uma perspectiva bakhtiniana, dialógica de uso de linguagem, é pensar em enunciados sociais, culturais, concretos. Em outros termos, entendemos que a linguagem não é uma realidade em si, não é um conjunto de regras, de expressões ditas corretas, ou um instrumento de comunicação e expressão.

Como muitos dos alunos imigrantes que participam das aulas do Vem pra cá já têm domínio de mais de uma língua, compreendemos que a melhor definição para a língua portuguesa em nosso contexto de trabalho é o de Língua Adicional, ou seja, os nossos alunos trazem vários conhecimentos prévios sobre línguas que não podem ser simplesmente apagados. Leffa (2014) afirma que o termo Língua Adicional seria o ideal porque o conhecimento novo “vem por acréscimo, de algo que é dado a mais” (LEFFA, 2014, p. 33).

Conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul³ (2009), essa nova língua funciona para os estudantes como “formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (RS, 2009, p. 128). Assim, o ensino de Língua Adicional que se embasa no conceito bakhtiniano de língua se propõe a levar os alunos a fazerem uso da nova aprendizagem em suas interações sociais, de modo a permitir que eles possam agir nas diferentes esferas de atividade humana das quais participam.

Na próxima seção, apresentamos a abordagem intercultural que, juntamente com a concepção interacionista de linguagem, norteia o planejamento dos materiais didáticos para as aulas de português com os imigrantes.

3 O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

Desde o ano de 2014, ano em que o projeto Vem pra cá iniciou com suas ações, foram atendidos imigrantes de 15 países diferentes, sendo eles: Paquistão, Haiti, Senegal, Bangladesh, Guiné Bissau, Marrocos, Estados Unidos, Venezuela, Alemanha, Bolívia, Colômbia, República Dominicana, Índia, Nigéria e Taiwan. Nas aulas oportunizadas pelo Vem pra cá encontramos alunos com culturas, níveis de proficiência e idades completamente distintas. Para dar conta dessa diversidade, entendemos que o ensino de língua adicional não se separa da cultura, pois “o significado de uma língua emerge através da interação social” (SCHLATTER, 2000, p. 518).

3 Embora as aulas de português ministradas no Vem pra cá não necessitem seguir os preceitos dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, a concepção de língua adicional proposta por esse documento vem ao encontro da concepção de língua adotada pelo projeto.

Segundo Schlatter (2000, p. 524), para aprender uma língua adicional é preciso “tentar compreender o que é dito, como é dito e como os falantes se inter-relacionam através da língua e se inter-relacionam em outras culturas. No Vem pra cá temos o propósito de trabalhar o ensino do português como língua adicional numa perspectiva intercultural. Conforme Schoffen (2000, p. 12), “para compreendermos outra cultura, primeiro devemos conhecer a nossa, pois é através dela que vamos tecer as ligações necessárias para compreender a cultura do outro. Esse caminho de duas mãos, que vê o outro para entender a si próprio, e vê a si para entender o outro, é o primeiro estágio da compreensão intercultural”.

Nas aulas do Vem pra cá, procuramos levar os alunos a perceberem a cultura presente no local em que estão inseridos (Lajeado, Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, Brasil) a partir de vivências práticas de uso da língua portuguesa em sala de aula. Com base em Bakhtin (2008, p. 322), entendemos que todas as relações humanas acontecem através da linguagem. Dessa forma, acreditamos que o planejamento de materiais didáticos para o ensino de uma língua adicional deva contemplar essa concepção de língua. No Vem pra cá, os materiais didáticos são planejados por acadêmicos, professores e voluntários do projeto, considerando as concepções de língua anteriormente apresentadas. Uma vez planejados e trabalhados, entendemos que é importante avaliar o que os alunos têm a dizer sobre esses materiais e sobre as aulas em si.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia adotada para este estudo.

4 METODOLOGIA

Neste trabalho, analisamos dados de duas avaliações que foram realizadas com os imigrantes no fim de 2021, e discutimos se as aulas de português afetam positivamente a vida cotidiana destes imigrantes. Os dados foram gerados por meio de dois instrumentos de pesquisa, a saber, um questionário com questões objetivas, e uma entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e posteriormente transcrita.

O questionário, composto por cinco questões, tinha por finalidade avaliar a percepção dos imigrantes em relação às aulas, considerando seu avanço nos níveis de proficiência em português; a qualidade dos materiais didáticos usados e também o desempenho dos professores e voluntários. Responderam ao questionário 17 imigrantes participantes das aulas. O questionário, em formulário impresso, foi respondido pelos participantes na última aula do semestre B de 2021.

A entrevista, por sua vez, avaliou os impactos que as aulas de português do Vem pra cá têm no dia a dia dos participantes. A entrevista foi realizada com três imigrantes que participaram das aulas do Vem pra cá no ano de 2021. A escolha desses participantes se deu por meio de convite, visto que eles já estavam em um nível de proficiência um pouco mais avançado. A questão que norteou a entrevista foi: como as aulas de português, oportunizadas pelo Vem pra cá, afetam

sua vida cotidiana? A entrevista foi gravada com o uso do aparelho de celular e, posteriormente, transcrita. Os participantes, neste estudo, foram identificados pelos numerais 1, 2 e 3. Para a interpretação dos dados adotamos a análise do conteúdo de Bardin (1977).

A seguir, apresentamos a descrição e a análise dos dados gerados por meio do questionário e da entrevista.

4 O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE AS AULAS

Nesta seção, descrevemos inicialmente os dados gerados por meio do questionário, em seguida, apresentamos os dados gerados por meio da entrevista, bem como a análise desses dados.

O questionário foi realizado com a turma de imigrantes que no ano de 2021 teve aulas nas terças-feiras, das 9h às 11h, totalizando 17 participantes. O referido instrumento de pesquisa continha questões referentes a temas que envolvem as aulas do Vem pra cá, dentre eles: aulas, materiais didáticos, professores e voluntários, importância das aulas de português. Foi composto por quatro questões objetivas e uma questão dissertativa, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 1: Questionário - Questões objetivas

Questão	Respostas
Questão 1 Como você avalia as aulas de português do projeto Vem pra cá, da universidade do Vale do Taquari – UNIVATES?	dos 17 alunos: 16 Avaliaram como ótimas 1 Avaliou como boas
Questão 2 Como você avalia os professores e voluntários do projeto Vem pra Cá?	dos 17 alunos: 16 Avaliaram como ótimos 1 Avaliou como bons
Questão 3 As aulas do Vem pra Cá melhoraram seu desempenho no Português?	dos 17 alunos: 15 Assinalaram Muito 2 Assinalaram Um pouco
Questão 4 Como você avalia os cadernos e materiais didáticos disponibilizados pelo projeto Vem pra Cá?	dos 17 alunos: 15 Avaliaram como ótimos 1 Avaliou como bons 1 Não respondeu à questão

Fonte: Elaborado pelas autoras

Analisando o quadro apresentado acima, podemos constatar que os participantes avaliam de forma positiva as aulas oportunizadas pelo projeto Vem pra cá. Na questão 4, chama a atenção o fato de um dos participantes não ter respondido à questão. Uma hipótese em relação a esse fato pode ser o não entendimento do enunciado da pergunta, visto que alguns dos participantes ainda se encontravam em um nível de proficiência muito inicial na língua portuguesa.

Além das questões objetivas, convidamos os alunos a responder de forma escrita a seguinte pergunta: Como o projeto impacta na sua vida cotidiana?

É importante ressaltar que para conseguirem responder a essa questão por escrito, muitos alunos solicitaram auxílio dos professores e acadêmicos voluntários, pois tinham dúvidas sobre a ortografia de algumas palavras ou não compreendiam o enunciado da questão. A seguir, apresentamos algumas das respostas⁴:

“Melhor falar com outras pessoas, ajudou a escrever melhor o português.”
(Participante 1)

“Na verdade, o projeto faz me ajuda para falar com todos amigos, quando comprar no mercado. Tenho projeto pra fazer uma faculdade.” (Participante 2)

“O projeto faz muito impacto na vida cotidiana, exemplo: quando vou lá no mercado, e eu falo com meu amigo.” (Participante 3)

Analisando as respostas, constatamos que, no entender desses participantes, as aulas são importantes para aprender o português como língua adicional, uma vez que o uso do português lhes possibilita agir e interagir na comunidade local. Para o participante 1, as aulas contribuem para que ele consiga se comunicar melhor por meio da fala e da escrita em português. Esse dizer corrobora a teoria de Bakhtin (2003) de que o sujeito se constitui pela e na linguagem, assim como a ideia de que é preciso haver interação com outros sujeitos para que essa constituição aconteça. Fato que também é apontado pelos participantes 2 e 3, os quais destacaram que as aulas contribuem para realizar ações do cotidiano, como, por exemplo, ir ao supermercado.

Esses impactos da aprendizagem do português como língua adicional na vida cotidiana também foram citados pelos três participantes da entrevista. A entrevista foi desenvolvida por meio de uma pergunta norteadora. Pedimos que o participante falasse sobre como as aulas de português do Vem pra cá tem lhe ajudado no dia a dia. Para o participante 1, as aulas são essenciais para aprender o português e poder provar para as autoridades que ele é proficiente em português, a fim de conseguir legalizar a sua permanência no país.

Nas palavras do participante 1:

[...] quando um aprende mais é melhor quando chegar em outro país, pois pode se defender em qualquer outra nação, eu sabe falar português, em outro país se não tinha outro que fala eu pode defender, faço curso de português para ter um diploma e eles saberem que eu sei falar português. [...] (Participante 1)

Para o participante 2, cujo fala citamos a seguir, aprender o português como língua adicional é fundamental para realizar ações do cotidiano e também para buscar um emprego. Cabe lembrar que o participante 2 é haitiano, cuja língua materna é a língua crioula haitiana.

4 As respostas foram apresentadas sem correção ortográfica.

[...] Sou um estrangeiro haitiano, antes somente língua do meu país que eu estava falando, agora graças a este aula eu posso falar um pouquinho para comprar alguma coisa em muitas lojas, e posso buscar trabalhar em muitas empresas, eles permite de saber muitos amigos brasileiros [...] (Participante 2)

Os dados gerados denotam a importância das aulas de português para os imigrantes, visto que muitos chegam ao país sem falar uma única palavra no idioma local. Na visão dos participantes, tornar-se proficiente na língua portuguesa auxilia os imigrantes a se inserirem no mercado de trabalho, além de conseguirem resolver questões do seu cotidiano como ir ao banco, ir ao médico, fazer compras etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos refletir sobre como os imigrantes participantes do projeto Vem pra cá avaliam as aulas de português como língua adicional. Para isso, apresentamos os dados que foram gerados por meio de um questionário e de uma entrevista.

A análise dos dados gerados nos faz perceber que as aulas de português ministradas pelo projeto de extensão Vem pra Cá afetam positivamente a vida dos imigrantes, não apenas em questões de comunicação e vivências básicas em sociedade, como saúde e alimentação, mas também no conhecimento de seus direitos e deveres como cidadãos.

No entanto, entendemos que os instrumentos de avaliação ainda necessitam ser qualificados, a fim de conseguirmos compreender com maior profundidade quais impactos as aulas têm na comunidade local.

Esperamos, através das informações compartilhadas neste artigo sobre a avaliação dos impactos das aulas de português como língua adicional, contribuir para a reflexão sobre a importância de ações extensionistas na comunidade de imigrantes. Por fim, partindo do pressuposto de que aprender uma língua é aprender a usá-la para interagir e agir no mundo, entendemos que ao participarem das avaliações das aulas, os imigrantes estão usando a língua portuguesa para dizer o que pensam sobre as ações do projeto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (2003). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FERRAZ, Andrea. **Mestiçagem cultural em sala de aula de português**. In: DELL'ISOLA, Regina L. P. (Org.) Português língua adicional: ensino e pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. In: Indursky, F. & Campos, M. do C. **Discurso, Memória, Identidade.** Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sangra Luzzato, p. 517-527, 2000.

SCHOFFEN, J.R. **O livro didático de língua estrangeira e a construção da consciência intercultural.** Monografia de conclusão de curso de graduação em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA O PROGRAMA FOCO NA APRENDIZAGEM DA SEDUC/CE: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS COM OS PRESSUPOSTOS DA BNCC E COM AS DEMANDAS DO SÉCULO XXI

Priscila Sandra Ramos de Lima¹
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade²
Giselle Bezerra Mesquita Dutra³

Resumo: Este artigo analisa a experiência de elaboração de material didático estruturado de Língua Inglesa para o programa *Foco na Aprendizagem* promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 2021. Buscamos perceber como os pressupostos da BNCC podem ser contemplados na produção de material didático para o ensino de Língua Inglesa. A proposta era produzir materiais didáticos de Inglês voltados para estudantes do primeiro ano do ensino médio da rede pública estadual cearense de ensino, tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas e a qualidade do ensino. Como aporte teórico, fundamentamo-nos na perspectiva sociointeracional de linguagem e numa abordagem de ensino que vai ao encontro disso. Ademais, em articulação com isso, entendemos que o ensino para estes tempos deve se amparar na discussão de temas transversais, no planejamento de atividades que concretizem um olhar interdisciplinar e na utilização de metodologias ativas. Os resultados demonstraram que a produção de material didático de Língua Inglesa, desde que bem planejada e discutida em equipe, pode ir ao encontro das demandas deste século, de modo a articular metodologias ativas, temas transversais, multiletramentos e aprendizagem da língua em apreço.

Palavras-chave: Material Didático; Ensino de Língua Inglesa; Foco na Aprendizagem.

Introdução

O programa *Foco na Aprendizagem* é uma iniciativa promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) por meio da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE), Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) e Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED). O programa conta, ainda, com a parceria do Programa Cientista-Chefe, que visa reafirmar o foco do trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem dos estudantes, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, articulada ao uso de material estruturado e formação de professores, pautada nas seguintes premissas: equidade, descentralização e articulação curricular. Inicialmente, o programa contemplava apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A partir do ano de 2021, o trabalho de elaboração de material didático estruturado passou a

1 Doutoranda em Linguística pelo PPG da Universidade Federal do Ceará, priscila-sandra@hotmail.com.

2 Doutorando em Linguística pelo PPG da Universidade Federal do Ceará, rogiellyson@yahoo.com.br.

3 Doutoranda em Educação pelo PPG da Universidade Federal do Ceará, gibmdutra@gmail.com.

contemplar todos os componentes curriculares obrigatórios presentes nas matrizes nacionais das áreas de humanas, ciências da natureza e linguagens.

O *Foco na Aprendizagem*, em andamento desde 2020, contempla uma série de atividades educacionais estratégicas: elaboração, análise, estudo e vivência em sala de aula de materiais didáticos estruturados na perspectiva de mobilizar estratégias didáticas e pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem; elaboração e aplicação de avaliações diagnósticas que mostram competências e habilidades aprimoradas e a desenvolver nos alunos e a formação continuada dos professores da rede em nível estadual realizada de modo prático, contextualizado, sistemático e descentralizado.

Em 2021, iniciamos o trabalho de elaboração de unidades temáticas com conteúdos e atividades para o estudo da Língua Inglesa (LI). Neste artigo, temos como objetivo analisar a experiência vivenciada na elaboração de Materiais Didáticos Estruturados (MDE) de Inglês destinados a estudantes do primeiro ano do ensino médio regular da rede pública estadual cearense de ensino. Além da utilização dos livros e dos materiais didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD), a SEDUC/CE acredita que se faz necessário investir no desenvolvimento de MDE para os estudantes cearenses, tendo em vista as necessidades e as características locais, objetivos de ensino específicos, expansão das possibilidades de práticas pedagógicas, preenchimento de lacunas de aprendizado e metas a serem alcançadas para a construção de uma educação de qualidade.

Os principais documentos oficiais nacionais e regionais que nortearam a confecção dos MDE foram a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) e a Matriz de Conhecimentos Básicos da SEDUC/CE, de 2021. Além disso, tivemos como base teórica para análise da experiência de produção os estudos de Bakhtin (2003), Lück (2013), Rojo (2012), Vygotsky (2007), entre outros autores que serão discutidos de forma detalhada na seção a seguir.

Fundamentação teórica

Em nossas propostas de MDE de LI confeccionadas no programa *Foco na Aprendizagem* da SEDUC/CE, adotamos a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003), na qual a linguagem é entendida como um processo de interação, uma prática discursiva social, e a língua como realidade concreta efetivada no contexto de uso, em um dado momento sócio-histórico. De acordo com Bakhtin (2003), é por meio da linguagem que o sujeito interage, age, reflete e transforma a sua realidade e as diferentes esferas do mundo social. Os enunciados orais e escritos emanam dos sujeitos que fazem parte de diferentes esferas da atividade humana.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), nossas atividades foram construídas com o intuito de promover estudo, análise e compreensão de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) que circulam na sociedade contemporânea, considerando suas condições de produção e seus suportes de circulação. Os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados organizados por unidade temática, estilo e construção composicional, que se transformam e evoluem ao longo do tempo para se adequar às necessidades dos sujeitos nas variadas interações comunicativas (BAKHTIN, 2003).

Seguindo a BNCC (2018), compreendemos a LI como uma língua franca, isto é, esse idioma é usado numa perspectiva global e multicultural, que visa à comunicação e à compreensão entre pessoas de diferentes origens, nacionalidades, identidades e culturas, considerando os diversos usos e funções da língua no processo comunicativo. O mundo do trabalho e a internet têm proporcionado, cada vez mais, oportunidades para o uso da LI para assegurar uma comunicação bem sucedida em contextos plurais e multilíngues. O estudo do Inglês no Ensino Médio, em vista disso, precisa possibilitar aos estudantes a chance de “explorar a presença da multiplicidade de usos da Língua Inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar as suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (BRASIL, 2018, p. 484).

Nos dias atuais, a escola precisa enfrentar grandes desafios: evitar a exclusão social no contexto de ensino e aprendizagem, tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e formar cidadãos preparados para o domínio e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). No processo de aprendizagem da LI, as novas tecnologias podem facilitar o acesso a uma infinidade de textos escritos, imagéticos, hipertextuais nesse idioma e proporcionar a interação em Inglês com pessoas de diferentes lugares do mundo.

A propósito, as TDIC estão provocando um grande impacto no mundo do trabalho, na educação, nas relações sociais e no estilo de vida das pessoas. A cultura digital é um fenômeno contemporâneo e está em constante mudança. É um tanto difícil conceituar e definir os seus limites devido ao seu caráter dinâmico e adaptativo. De modo geral, ela pode ser compreendida como um conjunto de práticas de interação e comunicação que ocorrem por meio de ferramentas digitais. É reflexo de um acúmulo de conhecimentos tecnológicos obtidos pelo homem e das transformações, novas demandas e práticas sociais da sociedade moderna (ARAÚJO, 2019).

De acordo com a BNCC (2018), é importante que a escola eduque para o uso das TDIC, tendo em vista o compromisso de estimular a reflexão crítica, a análise aprofundada de conteúdos e o desenvolvimento do estudante, balizada em princípios éticos e democráticos. O jovem deve ser preparado para uma participação mais consciente na cultura digital. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar as práticas e os gêneros discursivos

consagrados pela escola, tais como a notícia, a carta ou a propaganda, mas também contemplar os novos letramentos e os (multi)letramentos (BRASIL, 2018).

O conceito de (multi)letramentos abrange dois aspectos do mundo globalizado: a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos. Em outras palavras, é importante esclarecer que os (multi)letramentos apontam para a multiplicidade cultural das populações e para a multiplicidade semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012).

Hoje, vemos à nossa volta uma grande variedade de produções culturais letradas em efetiva circulação social, em diversos níveis e campos. Não é mais possível entender a cultura como algo único e singular, pois a cultura atual se caracteriza por um processo de hibridização, mestiçagem, desterritorialização e descoleção⁴. Diante desse novo contexto, a escola deve se abrir e introduzir no ensino de língua estrangeira os novos gêneros do discurso, derivados das novas mídias, tecnologias, variedades, estéticas e linguagens (ROJO, 2012).

Os textos contemporâneos, sejam eles digitais ou impressos, são compostos por imagens, cores e arranjos de diagramação que demandam do leitor novas habilidades de leitura. A multimodalidade ou multissemiose dos textos modernos exigem os (multi)letramentos. Ou seja, requerem capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar (ROJO, 2012).

Os textos multissemióticos apresentam três características básicas que os diferenciam dos textos impressos: são interativos e colaborativos, transgridem as relações de poder e são híbridos (de linguagens, modos e mídias). (ROJO, 2009). Memes, gifs, videorresenhas, posts, comentários, entre outros, são exemplos de gêneros discursivos multissemióticos.

Além da perspectiva dialógica de linguagem e das orientações oriundas da BNCC (BRASIL, 2018) sobre a cultura digital e dos multiletramentos, outro preceito que balizou o desenvolvimento de nossas atividades foi a interdisciplinaridade. O estudo do Inglês pode e deve ser uma oportunidade para se discutir temas transversais, conforme os PCNEM (2000), devendo haver o estudo de conteúdos por meio do diálogo e da articulação entre os componentes curriculares de modo a contribuir efetivamente com a formação integral, crítica, reflexiva, ética e cidadã de nossos alunos. Desse modo, através dos MDE, procuramos “possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da Língua Inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (BRASIL, 2018, p. 485).

A BNCC (2018) reconfigura as disciplinas escolares ao agrupá-las em áreas do conhecimento e componentes curriculares de forma integrada para a construção

4 Descoleção é entendido como o fim das linhas divisórias entre a cultura clássica, culta e de elite e a cultura massiva, popular. Exemplo: Funk do Beethoven, Dj Sparky, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=448k8vhw35o>.

conjunta de conhecimentos. Dessa forma, os componentes curriculares devem romper os limites estritos de conteúdos, temas, disciplinas específicas e dialogar uns com os outros e com a vida real a fim de expandir as visões de mundo e as possibilidades. Lück (2013, p. 47) define interdisciplinaridade como:

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A questão da interdisciplinaridade e dos temas transversais também estão presentes na LDB (BRASIL, 1996) que, no ano de 2021, sofreu alterações. Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção da violência contra a mulher foram incluídos como temas transversais nos currículos e nos materiais didáticos da educação básica, uma demanda urgente, contemporânea e necessária para a formação dos estudantes tendo em vista os constantes episódios de violência existentes em nosso país. O estudo do Inglês, nessa perspectiva, pode proporcionar o acesso a estes e outros conteúdos e temas para ampliar a capacidade discursiva, reflexiva, visão de mundo e a mudança de comportamento dos estudantes e transformá-los possivelmente em agentes da paz em seu contexto social.

Ademais, acreditamos no processo de ensino e aprendizagem situado em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, postulada por Vygotsky (2007). Para este autor, estudantes e professores estão inseridos em um contexto social, histórico, político, econômico e cultural, em um dado momento e espaço, no qual agem, interagem, criam conhecimentos e transformam o mundo. Nessa visada, o aluno é visto como ser ativo e corresponsável pelo seu aprendizado, e o professor é um orientador sobre as análises de práticas sociais e discursivas significativas no ensino de língua estrangeira. Sendo assim, um dos objetivos do professor é promover a autonomia do aluno.

Finalmente, ao afunilar os preceitos e os pilares teóricos que sustentaram o desenvolvimento de nossos materiais, cumpre destacar que consideramos e buscamos colaborar para o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 9), das sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 490) indicadas na BNCC e o trabalho com os objetos de conhecimentos basilares esperados para o primeiro ano do Ensino Médio destacados na Matriz de Conhecimentos Básicos (CEARÁ, 2021).

Metodologia

Em nossa pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa de natureza descritiva reflexiva, situada no campo de estudos da Linguística Aplicada. Descrevemos, analisamos e refletimos com base em fundamentos teóricos a experiência

vivenciada na elaboração de MDE de Língua Inglesa para o programa *Foco na Aprendizagem* idealizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no ano de 2021.

Discussões e resultados

Os MDE de LI produzidos no ano de 2021 para o programa *Foco na Aprendizagem* são compostos por 4 (quatro) unidades temáticas com previsão de realização de 2 (duas) horas-aula. Cada unidade aborda um tema central de relevância social e um secundário que dialoga com outros componentes curriculares por meio de textos de diferentes gêneros e exercícios organizados respectivamente pelas seguintes seções: apresentação dos objetivos de aprendizado; introdução do tema na seção *Pra começo de conversa* para a ativação de conhecimentos prévios; *Agora temos um desafio para você!*, que traz textos com um maior nível de dificuldade de vocabulário; *#Se liga*, na qual são dadas sugestões de atividades, *links de sites* para textos, vídeos e áudios que promovem o uso das novas tecnologias digitais; *Dialogando com a Língua Inglesa*, que apresenta, de forma breve e objetiva, conteúdos linguísticos; *Tecendo linguagens*, onde há uma articulação com outras áreas do conhecimento e com a realidade; *ENEM*, que traz uma questão de edições anteriores para ajudar o aluno a se familiarizar com este tipo de item avaliativo; *Desafie-se*, com proposta de atividades e questões que demandam a prática da pesquisa e reflexão; *Praticando*, que traz propostas de ordem prática e que priorizam a produção escrita; e, por fim, uma breve autoavaliação com base nos objetivos de aprendizado traçados e desenvolvidos durante a realização das atividades e reflexões propostas.

Ao serem organizados assim, percebemos que os MDE de LI vão ao encontro de uma pedagogia dos multiletramentos. O Grupo de Nova Londres – GNV ([1996] 2021) discute que, na sociedade multicultural, a comunicação se dá através de enunciados multissemióticos. É necessária, portanto, uma pedagogia dos multiletramentos que dê conta não somente das semioses verbais, mas também das diferentes linguagens que compõem os textos.

Essa pedagogia, segundo o GNV ([1996] 2021), se perfaz a partir de 4 pilares, a saber: prática situada: diz respeito à seleção de práticas sociais vivenciadas pelos estudantes para serem refletidas na escola; instrução explícita: tem a ver com a construção e com a utilização de critérios que perfaçam as necessidades analíticas dos textos; enquadramento crítico: refere-se a uma abordagem ideológica e discursiva dos enunciados, que aprofunde discussões e faça perceber jogos de interesse envolvidos nas interlocuções; prática transformadora: perfaz o objetivo de que os estudantes retornem às práticas sociais, agora com o sentimento de empoderamento para se engajar nelas, sob o enfoque de critérios éticos, estéticos e políticos. Esses pilares, em nossa experiência, concretizaram-se como sintetizado a seguir.

Quadro 1: Descrição de como os pilares da pedagogia dos multiletramentos foram contemplados na elaboração dos MDE.

Pilar	Descrição
Prática situada	Contemplanção de práticas de comunicação reais, a partir de textos reais, com uso da LI.
Instrução explícita	Utilização e construção de critérios analíticos para a compreensão e produção de textos em LI.
Enquadramento crítico	Discussão dos temas que transversalizam os textos, bem como da forma como esses temas são textualizados nos enunciados.
Prática transformadora	Leitura e produção de novos textos, com vistas a perceber a utilização da LI de maneira mais protagonista, a partir de critérios éticos, estéticos e políticos de socialização.

Fonte: Elaboração dos autores.

Os MDE do programa *Foco na Aprendizagem* possuem padrão, uniformidade, identidade visual e configuração própria, que surgiu a partir do desenvolvimento dos primeiros materiais dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, os pioneiros no programa. A configuração da divisão das seções das unidades de LI descritas no parágrafo acima se estabeleceu a partir de discussões, reflexões e adaptações realizadas entre a elaboradora dos materiais de Inglês e a consultora da área de Linguagens para se adequar ao projeto gráfico e didático do programa e tornar o material adequado aos objetivos norteadores do *Foco na Aprendizagem*, manuseável, atrativo e compreensível para alunos e professores.

Uma das preocupações que tivemos foi pensar em atividades que pudessem promover o letramento digital mesmo apenas com o suporte do material impresso, tendo em vista as dificuldades de acesso e de uso da internet em alguns contextos e regiões do Ceará. Mesmo com os grandes esforços do Governo do Estado do Ceará ao fornecer *chips* e *tablets* para os estudantes da rede pública estadual no ano de 2021, sabemos que muitos ainda não têm ou possuem dificuldades de acesso à internet, especialmente na zona rural.

As atividades desenvolvidas são voltadas para estudantes de nível iniciante do primeiro ano do Ensino Médio com foco na leitura e interpretação de textos e análise linguística/semiótica e contemplam os conteúdos destacados pela Matriz de Conhecimentos Básicos (2021) trabalhadas de modo contextualizado e que proporcionam possibilidades de praticar a produção oral, escrita e compreensão auditiva, a depender da turma e do professor. Entendemos que o nosso material pode e deve ser adaptado e transformado por aqueles que os utilizarão para melhor se adequar ao público, contexto social, necessidades e perspectivas.

A escolha de priorizar a leitura e a análise linguística nos MDE justifica-se pelas lacunas de aprendizado causadas pelo ensino remoto realizado nos dois últimos anos devido à pandemia da Covid-19 e à existência de outras dificuldades de aprendizado de LI já enfrentadas pelos alunos em etapas de ensino anteriores

ao Ensino Médio. Um dos pilares do *Foco na Aprendizagem* é promover a equidade no ensino por meio da recuperação de aprendizagens.

Outra decisão estratégica que tomamos foi elaborar exercícios com comandos e itens escritos em LI e Língua Portuguesa, de modo equilibrado e contextualizado, pois os alunos chegam ao Ensino Médio com diferentes níveis de leitura e proficiência de Inglês. A ideia é que, ao longo das unidades, a língua seja introduzida gradativamente para contribuir com a evolução do aluno e construção coletiva do conhecimento no processo de aprendizado do idioma. A língua materna do estudante, que, em nosso contexto, é o Português, pode e deve ser utilizada como suporte da aprendizagem do Inglês, pois, no processo de aprendizado, o estudante realiza associações, identifica conceitos e funcionalidades que são presentes tanto em sua língua materna quanto na língua estrangeira que está aprendendo e utiliza diferentes recursos linguísticos e semióticos.

A construção do MDE de LI ocorreu em diferentes etapas que podem ser divididas em dois grandes momentos: um geral e outro específico. Inicialmente, foram realizadas reuniões com os técnicos da SEDUC, consultores educacionais e elaboradores das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza para apresentação das diretrizes do programa, objetivos, metas e propostas. Na tomada coletiva de decisões, ficou acertado que os MDE seriam divididos e produzidos por componentes curriculares, sempre focando a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento. Em seguida, ocorreram novas reuniões entre os elaboradores de MDE de LI, Artes, Língua Espanhola e Educação Física e a consultora da área de Linguagens para a discussão de ideias e a efetivação de um alinhamento da estruturação geral do MDE, tendo em vista o formato dos MDE já existentes e os pilares do programa.

Partindo para a fase de trabalho mais específica com o componente curricular LI, na etapa seguinte, aconteceram reuniões entre a elaboradora do MDE de Inglês e a consultora de Linguagens para direcionamentos específicos, apresentação de ideias e construção do esboço do material. Posteriormente, realizamos a leitura crítica e o estudo aprofundado dos documentos oficiais nacionais e regionais que norteiam a Educação Básica: BNCC (BRASIL, 2018), PCNEM (BRASIL 2000), LDB/96 e a Matriz de Conhecimentos Básicos (2021).

Além disso, analisamos propostas pedagógicas de vários livros didáticos de LI do PNLD do Ensino Médio de 2021. A intenção disso era compreender como se deu o processo de aplicação dos preceitos da BNCC (2018) nos materiais didáticos do novo ensino médio. Como afirma Rojo (2003), o livro didático tem sido um orientador dos temas e dos objetos de conhecimento a serem contemplados em cada série da educação básica. Nesse sentido, dada sua importância, articular nossas propostas com as dos livros didáticos adotados pelas escolas facilita o trabalho do professor no sentido de unir frentes em prol de um mesmo objetivo pedagógico.

Logo depois, definimos os temas a serem discutidos em cada unidade e efetuamos um intenso trabalho de busca, análise e seleção de textos que contemplassem diversos gêneros discursivos e pudessem promover o trabalho com os (multi)letramentos. Para Lemk (2010), ser letrado é ser letrado em algum gênero. Isto é, contemplar a diversidade de gêneros, inclusive no ensino de LI, é desenvolver estratégias de leitura e produção de textos que amparem o estudante a perceber os objetivos comunicativos e os jogos de linguagem existentes nas diferentes maneiras de semiotizar a vida através da linguagem. Portanto, a diversidade de gêneros vai ao encontro de uma proposta de educação que empodera as práticas de linguagem e enxerta de ideologia a análise textual em sala de aula, indo ao encontro dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos.

Com isso em mente, partimos para a elaboração dos exercícios. Finalizada essa etapa, apresentamos a proposta para a consultora educacional de Linguagens, que fez uma avaliação crítica com sugestões de melhorias. Por fim, enviamos para a leitura e revisão de colegas elaboradores de MDE de Língua Portuguesa.

Descreveremos, a seguir, as quatro unidades dos MDE de LI produzidos para o *Foco na Aprendizagem* articulando a proposta do programa, os objetivos de aprendizado, as teorias e documentos oficiais que balizaram o desenvolvimento dos materiais. A primeira será descrita com mais detalhamento para que o leitor possa compreender a estruturação do MDE. As outras, comentaremos de forma sintética a fim de tornar o texto mais objetivo, pontuando apenas questões de maior relevância. É importante destacar que todos os temas, objetos do conhecimento, conteúdos e competências a serem desenvolvidas nos MDE de LI foram retiradas das competências gerais e específicas da área de Linguagens da BNCC (2018) e da Matriz de Conhecimentos Básicos (2021).

Os objetos de conhecimento contemplados na unidade 1 (um), que teve como tema a relevância do Inglês na contemporaneidade, foram: a importância da LI nos dias de hoje; a presença deste idioma na vida cotidiana e no mundo do trabalho; leitura e interpretação de textos; e formas de aprimorar os conhecimentos da LI. Objetivamos justificar para o aluno o porquê de se estudar Inglês, já que, “ao pensar-se em uma aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras” (BRASIL, 2000, p. 28).

Na seção *Pra começo de conversa*, ativamos os conhecimentos prévios ao apresentarmos uma série de palavras em Inglês presentes em nosso dia a dia, como *shopping*, *stress*, *hot dog*, entre outras. Para contextualizar e demonstrar a relevância dessa língua na vida social, destacamos o quanto o Inglês é importante no mundo do trabalho (BNCC, 2018), especialmente em algumas profissões, e trazemos a interpretação e a análise de um meme em um contexto de entrevista de emprego. Ao fazer isso, nosso objetivo era de evidenciar que vivemos em uma sociedade translíngue (LUCENA, 2021), isto é, em que as línguas não são tão-somente um patrimônio cultural de um único povo, mas, na verdade, transversalizam-se e

ultrapassam fronteiras geográficas, de modo a se imiscuir na vida cotidiana. Ao perceber que tantas palavras da LI estão incorporadas ao cotidiano de falantes nativos de português brasileiro, dá-se a dimensão de que todos somos translíngues em nosso universo interacional, de modo que diferentes sistemas semióticos, ao mesmo tempo, são incorporados a nossos repertórios e se manifestam de maneira transversalizada (LUCENA, 2021).

Na seção *Agora temos um desafio para você!*, apresentamos um caça-palavras com vocábulos em Inglês que fazem parte de nossa vida, um recurso pedagógico lúdico que trabalha com a concentração, memorização, percepção visual e localização espacial. A estratégia de ensino de vocabulário de LI utilizada nesta atividade foi o uso de palavras cognatas e de alta frequência em nosso cotidiano.

Na *#Seliga!*, mostramos o site do *British Council* e a plataforma de aprendizado de idiomas *Duolingo* como maneiras alternativas e adicionais de aprender e avançar no aprendizado do Inglês de forma autônoma. Entendemos que o papel do professor é facilitar o processo de aprendizado, colaborar com a construção da autonomia do aluno para o aprendizado e conscientizá-lo ao assumir o papel de protagonista na construção dos conhecimentos e saberes, isto é, “fornecer condições para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz” (CRUZ, 2009, p.61). Desse modo, indicar e orientar os alunos a avançarem e a aprofundarem seus estudos de maneira mais protagonista vai ao encontro da proposta de metodologias ativas, na medida em que o estudante, sob a orientação do professor, constrói seus conhecimentos a partir de seus interesses. Como dizem Diesel, Marchezan e Martins (2016, 155), as metodologias ativas têm como características principais: “o aluno como centro do processo, a promoção da autonomia [...], a posição do professor como mediador, ativador e facilitador [...] e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe”. Desse modo, ao indicar atividades como essas no MDE, o professor, ao utilizá-lo em sala de aula, se sente melhor aportado na promoção de metodologias ativas, já que o material apresenta uma indicação profícua para a concretização disso.

Em *Dialogando com a Língua Inglesa*, convidamos os alunos a ler um texto que destaca 10 (dez) razões para estudar Inglês e compusemos exercícios que abordam a compreensão global e detalhada do texto. Para Solé (1998), na escola, devemos formar o leitor estrategista, que diz respeito àquele que se ampara em subsídios sociocognitivos para cumprir objetivos de leitura. No processo de leitura em língua não materna, tal intento é desafiador e, por isso, deve ser paulatinamente construído para que o estudante não se frustre, mas, pelo contrário, comece a construir estratégias que o levem a realizar sua leitura. Nesse universo, ao mesmo tempo que se torna mais autônomo para ler em LI, diz Solé (1998) que se está, também, auxiliando num maior amadurecimento para a leitura de textos em língua materna, uma vez que o aluno revisa passos que empreendeu em seus primeiros

anos escolares, de modo que passa a ser mais consciente acerca dos subsídios de que necessita para ler os diferentes textos com que se depara na vida social.

Na parte *Tecendo linguagens*, os textos a serem trabalhados, a pirâmide alimentar e o rótulo de um refrigerante com as informações nutricionais, pertencem a área das Ciências da Natureza, especificamente os componentes curriculares Biologia e Química, com o intuito explícito de subsidiar a aprendizagem dos estudantes nessas áreas, uma premissa da BNCC (BRASIL, 2018). Tal intento performado pelo referido documento vai ao encontro da ideia de decolonização, que diz respeito a pensar os fenômenos não mais de maneira compartimentalizada, mas a partir dos diferentes enfoques disciplinares por eles suscitados. Isso permite uma visão ampla dos objetos de conhecimento abordados na escola. Sobre isso, Allend e Condemarín (1987) e Mustifaga e Goettms (2008) entendem que a interdisciplinaridade é um caminho necessário para as práticas escolares, porque efetivam um olhar mais ampliado e clínico acerca do que se trabalha.

A seção *ENEM* explorou uma questão do ano de 2016 que trata da adoção do Inglês nas aulas das universidades italianas. A atual LDB (BRASIL, 1996) afirma que, entre outros, é objetivo da educação básica preparar o estudante para a continuidade dos estudos. Então, além de conferir subsídios na promoção de uma base de conhecimentos necessária para isso, analisar questões do principal exame brasileiro para ingresso nas universidades públicas do país deve ser premissa de qualquer material didático que se coadune aos pressupostos da LDB. Portanto, contemplar questões do ENEM na execução do MDE não é um adendo, mas, pelo contrário, um passo importante na promoção do ingresso dos estudantes da escola pública nas universidades públicas de nosso país.

Em *Desafie-se*, o aluno é convidado a acessar o site da Cambridge⁵ para realizar um teste de nível rápido e verificar o nível de Inglês para que o aluno tenha consciência do que já sabe e do que pode melhorar. Tal intento recupera, assim como na seção *#Seliga*, o pressuposto das metodologias ativas, que é o de conferir autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem e, inclusive, de autoavaliação. Ademais, perceber suas potencialidades e dificuldades é fazer o aluno perceber preferências e obstáculos, de modo a potencializar aqueles e dirimir estes.

O *Praticando* cita dicas de como é possível aprender a LI sozinho por meio de filmes, seriados, músicas, redes sociais e na adoção de estratégias de estudo. A unidade termina com uma autoavaliação que leva o aluno a refletir sobre seu percurso de aprendizado na aula. Um dos principais pilares teóricos e propósitos de aprendizado do Inglês nesta unidade é viabilizar a promoção da autonomia (CRUZ, 2009) e contextualizar o uso das novas tecnologias.

5 <https://www.cambridgeenglish.org/br/test-your-english/>.

A unidade 2 (dois) explorou o tema *redes sociais*, assunto que faz parte da vida prática dos alunos, e abordou os seguintes objetos de conhecimento: leitura e interpretação de textos diversos em LI; usos dos *emojis* e abreviações na comunicação e o *Simple Present*. Gráfico, meme, recorte de um artigo, charges, letra de música foram os gêneros discursivos trabalhados.

Recursos como *emojis* e abreviações foram contemplados nas seções da unidade, indo ao encontro do objetivo de analisar as diferentes semioses que compõem os textos da atualidade (ROJO, 2012). Vale destacar que escolhemos os textos para levantar as seguintes reflexões e propor discussões em sala de aula: a quantidade de tempo que se gasta nas redes sociais, quantos amigos se têm na vida real, os usos e funções dos elementos visuais que fazem parte das nossas práticas comunicativas no mundo digital como os *emojis* e as reações do *Facebook*.

Outro ponto relevante da unidade foi a proposta de leitura de uma charge em Inglês na seção *Tecendo linguagens* que trata das mudanças climáticas e do aquecimento global, um tema do componente curricular Geografia. Na seção *#Seliga!*, propomos à turma a criação e o compartilhamento de memes em Inglês e, em *Praticando*, sugerimos a criação de um grupo de *WhatsApp* para interagir em LI favorecendo aos “estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e as práticas da cultura digital” (BRASIL, 2018, p. 487), bem como à concretização de práticas interacionais cada vez mais translíngues.

Nas unidades 3 (três) e 4 (quatro) as temáticas tratadas foram os Direitos Humanos, o combate à violência doméstica contra mulheres e o combate ao racismo, em consonância com as alterações sofridas na LDB/96, no ano de 2021, com as diretrizes dos PCNEM (2000) e com a função social e política da LI (BNCC, 2018) ao defender a interdisciplinaridade e a discussão de temas transversais nos materiais didáticos. Nestas unidades, procuramos contemplar a seguinte competência geral da Educação Básica, descrita na BNCC (2018, p. 10):

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Na unidade 3 (três), diversos gêneros discursivos sobre a ativista paquistanesa Malala e a farmacêutica cearense Maria da Penha conduzem discussões e reflexões acerca dos direitos humanos, desigualdade de direitos entre homens e mulheres e violência contra a mulher com foco no desenvolvimento de estratégias de leitura, ampliação no vocabulário em LI e formação cidadã.

Por fim, na unidade 4 (quatro), a reflexão linguística e social tem como foco o combate ao racismo trazendo à tona o movimento *Vidas Negras Importam* e, como tema transversal, a saúde mental, uma questão tão relevante e delicada no contexto da pandemia.

Considerações finais

No presente trabalho, buscamos descrever e analisar a experiência vivenciada na elaboração de material didático estruturado de Língua Inglesa voltados para alunos do primeiro ano do ensino médio no programa *Foco na Aprendizagem* idealizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no ano de 2021.

Compreendemos que o processo de elaboração dos MDE de LI é complexo e necessário para a educação básica cearense, que envolve dimensões políticas, sociais, éticas, estéticas e tecnológicas, visando à promoção de um processo de ensino e aprendizado de LI que coloque em prática as diretrizes dos documentos oficiais e educacionais e atendam às demandas práticas de letramento requisitadas no século XXI e nas interações sociais autóctones.

Desse modo, percebemos que, desde que a partir de um planejamento bem elaborado e de reuniões em equipes, é possível elaborar materiais didáticos que articulem: temas transversais necessários para a discussão e para a vivência democrática neste século; metodologias ativas, com vistas a tornar o estudante mais protagonista de seu processo de aprendizagem; competências socioemocionais, ativando habilidades que visem o equilíbrio e a socialização dos estudantes; pedagogia dos multiletramentos, que têm a ver com o processo de, a partir de textos multissemióticos e reais, enxertar de ideologia o processo de análise das práticas de linguagem da sociedade contemporânea; e translinguagem, fazendo perceber que as interações humanas não são puras, mas transversalizam diferentes modos semióticos e sistemas linguísticos.

O projeto *Foco na Aprendizagem* prevê a continuidade da elaboração de MDE de LI no segundo semestre de 2022 e planeja iniciar um programa de formação continuada para professores de língua estrangeira da rede pública estadual com o intuito de avançar nos índices de qualidade da educação pública cearense.

REFERÊNCIAS

ALLIEND, F.; CONDEMARÍN, M. A leitura nas diversas disciplinas. In: ALLIEND, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 185-199.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Matriz de Conhecimentos Básicos**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2022/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CRUZ, G. F. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de Letras. In: DIÓGNENES, C. L. (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

DIESEL, A.; MARCHEZAN, M. R.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Signos**, Lajeado, v. 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49., n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LUCENA, M. I. P. O papel da translanguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. **Revista Da Anpoll**, n. 52, v. 2, 25-43, jul./ago. 2021.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUSTIFAGA, M.; GOETTMS, J. Leitura significativa – prática em todas as disciplinas do currículo escolar. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 195-216, jul./dez. 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UMA BUSCA POR EQUILÍBRIO ATRAVÉS DA(S) IDENTIDADE(S): OS REINOS E AS VESTES, DE WALMIR AYALA

Luís Alberto dos Santos Paz Filho¹

Resumo: o presente trabalho tem como objetivo analisar quatro poemas da obra *Os reinos e as vestes* (1986), de Walmir Ayala, com o objetivo de examinar o desenvolvimento das identidades dos sujeitos poemáticos a partir de suas relações com o *outro*. Nesse sentido, busca-se compreender quais os papéis desempenhados pelo “eu” e pelo “outro” no processo de identificação de si. A base teórica utilizada fundamenta-se em princípios sobre modernidade e identidade presentes em Anthony Giddens e em Michel Foucault, que auxiliarão na elaboração das considerações a respeito dos jogos de dualidades apresentados na obra como ferramenta para adquirir conhecimentos sobre “si” e sobre o mundo.

Palavras-chave: Walmir Ayala; poesia; identidades.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SOBRE IDENTIDADE(S) E FLUXOS ENTRE O “EU” E O “OUTRO”

Toda interação com o mundo realizada por um *eu* é mediada: ao assumir a perspectiva da consciência individual, há todo um processo de ação que torna o indivíduo como criatura constantemente ativa e nunca apenas um receptáculo das influências externas. Assim, o *eu* relaciona-se a priori com o mundo e com o que nele existe através de um processo mediado por si mesmo, dada a natureza da passagem da consciência à externalização do gesto. Mas esta relação é também sempre mediada por um *outro*. De acordo com Anthony Giddens, em *Modernidade e identidade* (2002),

o eu tem uma trajetória de desenvolvimento a partir do passado em direção ao futuro antecipado. O indivíduo apropria seu passado peneirando-o à luz do que antecipa como um futuro (organizado). A trajetória do eu tem uma coerência que deriva de uma consciência cognitiva das várias fases da vida. (GIDDENS, 2002, p. 75)

A organização da vida através de uma narrativa temporal, segundo Giddens, é uma das formas de se autorregular. O autor ressalta a importância da reflexão pessoal como método e ética de sobrevivência, atribuindo grande importância às ações como formas de manifestação e de reconfiguração do humano. Perceber a vida como uma narrativa integrada em uma sequência temporal possibilita ao sujeito descobrir-se e sustentar ideias, que, conforme Giddens, funcionam como parâmetros que preenchem de sentidos um espaço vazio chamado de identidade.

1 Doutorando em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista Capes - O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: Luis.paz@edu.pucrs.br

Ou ainda: identidades, afinal, o indivíduo moderno é descentralizado e fragmentado em múltiplas manifestações.

Giddens destaca também a relação entre corpo e mundo, como aquele sendo um dos principais meios de se ultrapassar a noção de sujeito como objeto passivo. É o corpo a ferramenta que conecta o espaço exterior do sujeito ao “eu” em constante organização. A consciência da corporeidade é monitorada pelos fluxos externos que chegam à consciência através dos sentidos do tato, olfato, visão, paladar e audição, mas também através de um processo contrário, no qual o eu internalizado projeta-se para o externo graças aos seus desejos e anseios.

Conforme Giddens, “o curso da vida é visto como uma série de “passagens”. O indivíduo precisa passar através delas, mas elas não são institucionalizadas ou acompanhadas de ritos formalizados” (2002, p. 78). Isto porque as transições de estados e ações do indivíduo dependem, para além de fatores espaciais, da interação com outros sujeitos. Não existem protocolos definidores ou guias dos acontecimentos que marcarão a vida de uma pessoa. Torna-se, portanto, necessário improvisar e agir segundo os impulsos que, em última instância, têm dupla função: universalizar o indivíduo ao aproximar sujeitos distintos dentro de um mesmo campo de ações possíveis; e individualizar o eu, por tratar cada gesto como um movimento inédito e inaugural dentro de um mundo provável.

É através da percepção do outro que o eu assume novos movimentos em busca de identidade: seja através das semelhanças, e, sobretudo, através das diferenças. De acordo com Michel Foucault, em *A hermenêutica do sujeito* (2006),

o outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável. (FOUCAULT, 2006, p. 158)

Praticar as formas de *ser* revela-se como um fenômeno objetivo dentro das subjetividades que constituem um indivíduo. É possível aproximar esta ação àquela mencionada por Giddens, na qual a construção de uma narrativa que dê sentidos ao sujeito dentro de uma perspectiva temporal é fundamental para a estruturação de identidades. O outro, segundo Foucault, é um modelo de comportamento: é através da percepção de modos de ser vistos no outro que o eu discute sobre si mesmo e adéqua-se a um ideal imaginado e aceito coletivamente. Faz parte da formação individual a comparação: ver-se no outro pode guiar o autotratamento à aceitação de suas particularidades; por outro lado, não encontrar no outro vestígios de si pode delegar o eu ao sentimento de inadequação e não-pertencimento.

Com a finalidade de estudar estas relações entre o eu e o outro e em quais medidas estas interações influenciam nas percepções de mundo do indivíduo, este trabalho analisará quatro poemas da obra *Os reinos e as vestes* (1986), de Waldir Ayala. Busca-se refletir acerca da percepção dos discursos líricos do sujeito poético

em consonância tanto a sua visão de mundo quanto às influências e necessidades de e pelo outro.

ENTRE REINOS E VESTES: OS CAMINHOS DE SUJEITOS POÉTICOS

Durante a realização desta pesquisa, foram selecionados quatro poemas da obra *Os reinos e as vestes*, de Walmir Ayala. Em cada um deles, as construções identitárias apresentam-se sob perspectivas diferentes que comportam uma gama de representações linguístico-literárias plausíveis segundo a ótica da modernidade.

1
Movem-se os reinos
Naturais entre
Redes de luz e sombra.

Como flores, a fauna
Marinha revela
Seu projeto de vulvas.

Tudo suga e sobrenada
Numa cadeia de orgasmos.

A criação no entanto
Paira ideal nesta rede
De signos.

Os pássaros
Ensinam sobre a chuva,
E as altas arquiteturas celestes
Sobrevivem ao sonho.
(p. 13)²

No poema transcrito, o eu-lírico parece apresentar um mundo cindido entre “luz e sombra”, conforme anunciado no terceiro verso da primeira estrofe. Fazendo alusão à parte do título da obra (*Os reinos e as vestes*), é citado que o que se move por entre esses dois pólos do mundo (a luz e a sombra) são reinos naturais. É como o estado inato do ser humano e dos seres vivos, de modo geral: somos criaturas dinâmicas, sempre em busca de algo, um eterno trânsito. Mas esta movimentação não é apenas externa. Não se trata aqui, necessariamente, de idas e vindas físicas entre locais habitáveis. Há, antes, um local habitado que é permeado por mistérios e questionamentos: o eu psíquico. De acordo com Giddens (2002),

o pano de fundo é o terreno existencial da vida moderna tardia. Num universo social pós-tradicional, organizado reflexivamente, permeado por sistemas abstratos, e no qual o re-ordenamento do tempo e do espaço re-alinha o local com o global, o eu sofre mudança maciça. (GIDDENS, 2002, p. 79)

2 Todos os poemas transcritos ao longo deste trabalho estão presentes na edição de 1986 de *Os reinos e as vestes*, da editora Nova Fronteira.

Neste sentido, um jogo de luz e sombras parece dizer respeito antes a uma teatralidade do sujeito enquanto indivíduo social: assim como nas encenações, nas quais a luz revela e as sombras encobrem, também o modo de agir, o temperamento e os desejos dos sujeitos participam de uma performance ulterior às ações externas, que são vistas em sociedade.

Concernente a esta hipótese, pode-se observar o exercício fônico elaborado na primeira estrofe, com três versos curtos e concisos: a aliteração da consoante 's' parece indicar a suntuosidade do movimento, as curvas deste jogo de foque e desfoque. E, vale ressaltar novamente, são gestos naturais – não se trata, portanto, de uma espécie de artificialidade da performance identitária, mas sim de uma busca, uma reflexão íntima e inata de como se é. Destaca-se, ainda, o emprego do substantivo 'redes' para criar a imagem de 'redes de luz e sombra'. O eu-lírico não está observando, pois, apenas luzes e sombras independentes, mas um emaranhado organizado, uma estrutura consolidada desses fatores óticos, o que fortalece a ideia de uma cadeia de eventos que sucede (ou mesmo antecede) o deslocamento dos reinos naturais – dos sujeitos.

Na segunda estrofe do poema, evocam-se dois grupos semânticos de imagens: por um lado, aborda-se a fauna como um elemento decisivo na dinâmica inicialmente proposta. Pode-se considerar a utilização de tal sintagma coerente à primeira imagem que diz respeito a reinos naturais, o que instiga a se pensar no indivíduo como um reino independente, ao passo que também pertence ele a uma cadeia maior de eventos, na qual a natureza, representada pelas flores e folhas, vem a somar. Por outro lado, a imagética destes elementos naturais, ao fim e ao cabo, é preenchida por uma imagem da anatomia humana, ao dizer, no terceiro verso da segunda estrofe, o sujeito poético que esta fauna revela 'seu projeto de vulvas'. Analisemos, portanto, os pormenores: a fauna citada é complementada pelo adjetivo 'marinha', o que aponta para uma construção que se refere à profundidade e aos mistérios da água. Este elemento, aliás, simbolicamente, diz respeito, também, ao processo originário da vida – as águas aparecem como fonte primordial do nascimento da existência. Sob esta perspectiva, o projeto de vulvas parece se remeter justamente a este jogo entre o natural e o humano – e, em ambos os casos, o início da vida. É imprescindível destacar a analogia realizada ao feminino, não só em metáforas como (flores em projeto de vulvas), mas também no léxico escolhido: flores, fauna marinha, vulvas – todos elementos que acompanham um artigo feminino. E também a elaboração dessas imagens se aproxima de um corpo de mulher e seus órgãos sexuais.

Ao retornar à ideia primeira do corpo enquanto um reino natural que está em sintonia a elementos da natureza que o rodeia, na terceira estrofe do poema, o eu poético reforça a provocação em seu jogo de linguagens ao dizer que "tudo suga e sobrenada / numa cadeia de orgasmos", complementando o discurso da estrofe anterior. Em primeiro lugar, destaca-se a utilização do verbo na forma 'sobrenada', isto é, não mergulha, não busca profundamente, apenas flutua na

superfície, no raso, onde permanece a segurança do controle. Além disso, tal movimento retumba em uma 'cadeia de orgasmos' – por um lado porque a relação do eu com o mundo é uma relação de desejo; por outro, porque ao participar deste jogo de desvelamentos, entre luz e sombras, o sujeito poético é capaz de se (re) descobrir através do prazer. A suavidade destas ações é explicitada pela escolha paradigmática das expressões 'suga', 'sobrenada', 'numa', 'orgasmos', que concedem aos versos a delicadeza e precisão desse ato bacântico. Não há movimentos bruscos. Há, conforme mencionado na abertura do poema, naturalidade.

Na quarta e última estrofe do poema transcrito, o fechamento do ciclo, que responde e confirma as hipóteses anteriormente levantadas: trata-se da fecundação de um mundo ideal, no qual a relação entre sujeito e mundo se dê de forma regrada e prazerosa. Porém, conforme salienta o eu-lírico, "a criação no entanto / paira ideal nesta rede / de signos". Porque é na palavra que a perfeição parece possível. Só no campo da hipótese discursiva é que o prazer e estabilidade do sujeito se perpetuam, pois os conflitos podem ser apagados ou esquecidos durante a brevidade do poema. Assim, o sujeito do poema continua "os pássaros / ensinam sobre a chuva, / e as altas arquiteturas celestes / sobrevivem ao sonho". Estes quatro últimos versos são muito emblemáticos para a concepção de mundo que se apresenta sob a voz deste eu-lírico. Não é à toa a escolha dos pássaros como signo que representa a idealização proposta entre prazer – eu – mundo no poema: estas criaturas, simbolicamente, significam espiritualidade e leveza, além de serem conhecidos como mensageiros entre os planos (do desejo e do concreto, por exemplo. Dessa forma, são eles que ensinam sobre a chuva e sobre as altas arquiteturas celestes, pois estabelecem uma conexão entre o humano e o divino e sobrevivem ao sonho, afinal perpassam o desejo profano e alcançam um sentido maior, coletivo. Assim, pode-se considerar que o sujeito poético está a tratar justamente daquilo de que parece carecer o ser humano em todas as suas relações interpessoais (e subjetivas): equilíbrio. E embora reconheça esta falta, o eu do poema também propõe, concomitantemente, uma solução: a conexão mais profunda entre o modo de ser e o meio natural.

Faz-se mister relatar que este é o poema de abertura da obra de Ayala. Por este motivo e pela leitura realizada, pode-se pensar que ele trata de uma síntese da proposta lírica que será encontrada ao longo dos cinquenta poemas que compõem o título. Ao assumir diversas facetas, combinações, ênfases e intensidades, o que sempre é encontrado como epicentro do discurso poético são as relações (existentes ou almejadas) entre o eu poemático e o mundo. Vejamos como isso é apresentado no poema de número quatro:

4
Mais belo que o som que escuto
É o som que antes de tudo
Rege o silêncio.

Mais belo que o ouro dos garimpos
É o possível ouro

Diluído numa hora da tarde
Quando a luz imponderável
Ofusca.

Mais belo que o gesto de amor
É o impossível do amor.
No entanto as coisas são como tesouros
Triviais, o tijolo
De que se faz o muro é uma estrutura mágica,
O fogo que assa o pão
É outra vez o Sopro.

Porque a vida é um fluir
E continuamente voltamos
Entre o espaço e a memória.
(p. 16)

O poema transcrito opera sobre uma visão de mundo na qual o valor da vida é o tema central da reflexão. Este valor está diretamente vinculado a uma ideia de beleza. Porém, não se trata de uma beleza fugaz, material – é, antes, um estado de espírito de plenitude. Para evocar o ideal de belo presente na reflexão do eu-lírico, este sujeito pondera sob dois lados de uma história: o perceptível pela visão cotidiana, e um outro, que é apenas sentido. No entanto, para sentir esta beleza é preciso entregar-se ao desejo de deixar a vida correr despretensiosamente. Neste sentido, a noção de vida construída pelo sujeito poético diz respeito à dinamicidade do tempo e do espaço: viver não é estar estático e observador apenas, mas participar das transformações do mundo. É esta participação, conforme mostrar-se-á a seguir, independe da vontade do indivíduo, pois acontece devido a uma força maior que o impulsiona às mudanças. Afinal, segundo Giddens (2002),

a pluralidade de escolhas que confronta os indivíduos nas circunstâncias da alta modernidade deriva de várias influências. Primeiro, há o fato de viver numa ordem pós-tradicional. Agir num mundo de escolhas plurais, envolver-se com ele, é optar por alternativas, tendo em vista que os sinais estabelecidos pela tradição estão agora em branco. (GIDDENS, 2002, p. 81)

A primeira estrofe do poema apresenta o primeiro jogo de imagens antitéticas: o silêncio e o som. Nota-se que a postura do sujeito poético é de otimismo, visto que o som inicial que ele escuta já é considerado belo. Entretanto, há um outro som ainda mais belo percebido por ele. Assim, pode-se dizer que não se trata de uma oposição entre belo e feio, mas entre um belo imediato e um outro belo mais profundo e significativo. Este segundo representa o caos inicial, a (re)criação do mundo, “é o som que antes de tudo / rege o silêncio”. Estes versos aludem a um início mítico, quando existia apenas o silêncio cósmico, até que surge o primeiro som, como a teoria do Big Bang que origina o universo. Assim, intui-se também que o eu-lírico possua conhecimentos ancestrais e transcendentais, uma vez que reconhece o primeiro som, a existência – embora lê-se este fato como uma alegoria para o início otimista das relações humanas.

A segunda proposta de opostos é apresentada ao longo da segunda estrofe, na qual o ouro, que representa a riqueza, é rivalizada à luz de um fim de tarde. O que antes era som, torna-se luz e, por isso imagem. O eu-lírico está realizando um exercício sensorial e sinestésico: a beleza do som da criação primeiramente, agora a luz que chega aos olhos humanos, permitindo que os cérebros a decodifiquem e interpretem como imagens. Também, por outro lado, cria-se a oposição entre o materialismo do ouro dos garimpos e um ouro outro, que pode ser traduzido sob a forma metafórica de experienciar a vida em sua simplicidade “como em um fim de tarde”. Assim, a diferença entre os elementos é qualitativa: a criação da experiência e, conseqüentemente, como será notado no final do poema, da memória, é mais importante do que a concretude do bem material, que acaba. Deve-se destacar, no entanto, que este ouro da vida é uma possibilidade, não uma garantia, conforme diz o eu-lírico no segundo verso da segunda estrofe. Afinal, não são todos os indivíduos que o percebem ou o valorizam. Associa-se a isso o pensamento exposto por Foucault (2006):

entre o indivíduo que não quer seu próprio eu e o que conseguiu chegar a uma relação de domínio e posse de si, de prazer consigo, que é, com efeito, o objetivo da sapientia, é preciso que o outro intervenha. Estruturalmente, digamos, a vontade característica da stultitia não pode querer cuidar de si. Conseqüentemente, como vemos, o cuidado de si necessita da presença, da inserção, da intervenção do outro. (FOUCAULT, 2006, p. 165)

Na terceira estrofe do poema, por sua vez, o amor aparece como símbolo mágico da vida, e é comparado a um tijolo de um muro. Neste caso, é possível assumir que o amor represente uma parte basilar da vida, como uma estrutura construída por pequenos gestos. Assim, assinala-se a oposição entre o gesto do amor e o impossível do amor: o impossível, sob a forma substantivada, indica a necessidade de entrega desmedida, assim como “o fogo que assa o pão”, em uma relação de necessidade. O equilíbrio só é possível sob este prisma, na comunhão do amor total, que é como o “Sopro” que origina a vida.

Torna-se possível, a este ponto, olhar para o conjunto do poema e verificar os elementos-chave que constituem seu discurso lírico: o som, a luz e o amor (o Sopro da vida). Em última instância, é como a apresentação dos ingredientes necessários para a estruturação de uma vida em equilíbrio. Afinal, na última estrofe do poema, o sujeito poético declara o movimento “entre o espaço e a memória” como condição natural desta vida: o “fluir” da vida por ele assinalado indica a não-fixação humana devido ao seu caráter perene e finito. Tratam-se, em verdade, de espaços que são ocupados ao longo da vida: espaços solitários e também compartilhados. E, visto que não é possível transitar por eles *ad infinitum*, navega-se pelos mares da memória como estratégia última de resgatar e reviver as instâncias do amor, da criação e da permanência da vida. O próximo poema a ser analisado apresenta outra perspectiva:

27

Os que atravessam a rua
Os que passam
Os que saturam as diagonais
E impregnam os raios,
Todos suportam a asa
Do puro presente.

A página virada é uma história de ontem,
Os deuses já não mostram seu rosto de relâmpago.
Pisamos cada vez mais uma esteira
De abrasada contingência. Sós
E até sempre
Pulsamos sob as ordens celestes.
(p. 40)

No poema transcrito, estabelece-se uma relação de convergência entre dois grupos de criaturas: de um lado, há os deuses, que controlam e manipulam a vida e a natureza, e, de outro, os que se encontram “abaixo” destas ordens, os humanos. Estes, por sua vez, através da percepção do sujeito poético são – ou deveriam ser – unidos, pois apresentam características em comum e compartilham de um mesmo espaço. Sob esta ótica, os primeiros versos do poema apresentam uma condição intrigante sob a análise lírica: o artigo definido masculino plural (“os”) apresenta uma conotação de distância entre quem profere o discurso e o objetivo analisado. Nesse caso, há quem observa o movimento e há também “os outros”, que realizam tal ação. Porém, é preciso pensar estes indivíduos em constante troca e interação. De modo geral, o sujeito se conhece e passa a (re)construir formas de manifestar seu(s) eu(s) a partir da confiança estabelecida consigo mesmo e, também, com o outro. Conforme Giddens (2002),

para construir a confiança, um indivíduo deve ser tanto confiante quanto confiável, pelo menos dentro dos limites da relação. Como está tão proximamente ligada com a intimidade, a confiança implica no mesmo equilíbrio de autonomia e revelação mútua necessárias para sustentar trocas íntimas. O que importa na construção da confiança na relação pura é que cada pessoa deve conhecer a personalidade da outra, e ser capaz de saber como obter certos tipos de respostas desejadas da outra. Essa é uma das razões (não a única) por que a autenticidade tem um lugar tão importante na auto-realização. O que importa é que se pode depender do que o outro diz e faz. (GIDDENS, 2002, p. 93)

Os agentes observados pela ótica do eu-lírico são criaturas capazes de empurrar limites e transgredir as normas: são os que atravessam a rua, porque assim o desejam, sem limitar-se a permanecer onde não querem; são os que passam, porque a dinamicidade da vida não permite a ausência da ação: o poema, como a vida, é um organismo em constante transmutação e adaptação. O discurso, feito desta vida, passa e perpassa continentes do imaginário; os que saturam as diagonais, porque o gesto transversal é o que aponta a agressão das regras, o corte que afeta horizontal e verticalmente de uma só vez. A partir desse ponto, faz-se importante notar a metáfora do tempo: o (puro) presente, existente apenas

enquanto concepção teórica e metafísica, é representado por uma asa. As asas são acessórios divinos que permitem o fluxo das entidades sobre-humanas por entre espaços inatingíveis pelos humanos. Assim, o rebelde que busca o que deseja, atropelando os limites pré-estabelecidos, parece capaz de alcançar um grau de elevação. O equilíbrio para este sujeito lírico mostra-se como uma forma de ocupar um espaço a ele negado a priori. E mais: o equilíbrio da natureza só é alcançável através da luta, mas trata-se, em última instância, de uma luta coletiva (como o artigo plural indica nos versos iniciais da primeira estrofe).

Ao chegar à segunda estrofe do poema, o tempo é novamente metaforizado para revelar a relação entre história e tempo sob o prisma da narrativa: "A página virada é uma história de ontem" revela uma percepção linear do tempo, na qual os acontecimentos da vida vão sobrepondo-se uns aos outros. Dessa forma, os efeitos das ações são acumulativos, uma vez que o presente é o resultado de uma soma de passados. E nesta "página" em que a vida se encontra, "os deuses já não mostram seu rosto de relâmpago". Este verso aponta para um abandono do plano celestial em relação ao plano terreno, talvez como forma de punição pela transgressão realizada, ou ainda como gesto que impulsiona a luta de uma sociedade que se identifica como uma voz uníssona. Apenas no terceiro verso da segunda estrofe é que esta relação de pertencimento do eu-lírico a uma comunidade surge de forma explícita, através do pronome "nós" oculto nos versos "Pisamos cada vez mais uma esteira / de abrasada contingência".

Nos últimos versos do poema, no entanto, o sujeito poético revela a permanente dependência destes indivíduos às ordens celestes. Porém, sob este ponto, podem-se levantar dois caminhos: ou esta aceitação diz respeito a uma ironia da vida, que mesmo após muitas batalhas o ser humano percebe sua condição perene, ou esta sensação aponta para a direção de um sôfrego desejo humano de resistir e persistir, com o otimismo de que é possível atravessar a rua em ângulos diagonais e saturar as estradas por eles escolhidas, ainda que existam forças superiores tentando controlar suas ações.

Ainda sobre este poema, é importante destacar o senso de coletividade enquanto uma força a ser reconhecida, bem como o movimento de alteridade realizado no plano interior do eu-lírico, que se reconhece integrante do grupo social após observar as ações dos "outros". Assim, indaga-se que a busca por equilíbrio dos indivíduos tem sua natureza vinculada a uma luta por pertencimento e identificação: é preciso reconhecer-se para sentir-se parte de uma comunidade, e apenas desta forma é possível atribuir maiores sentidos à existência. Analisemos o que ocorre no poema "33" da obra:

33
Um grito nos porões
Lembra que somos outro;
Que estamos no outro, na dor,
Como a vara
Na raiz dividida.

Livres manipulamos
Uma rede invisível
Onde dedos e nervos
Debatem-se ofegantes.

Um grito nos desperta quando sequer dormíamos,
Ou quando estremecida a pele celebrava
O orvalho e a aragem.

Grito
Que nos dói, corrompido
De injustiçado jugo.

Alguém que já não canta ao nosso lado grita,
E o canto se perverte.
(p. 47)

No poema transcrito, o trigésimo terceiro da obra, seguindo a numeração nela proposta, a ideia presente ao longo deste trabalho é intensificado sob o jugo da necessidade do outro como forma de manifestação dos desejos e das ânsias da vida. O epicentro do poema trata de um grito. O grito é um símbolo que metaforiza a luta, a animalidade do instinto humano e também o sofrimento. O grito pode ainda indicar um momento catártico. Primeiramente, é importante prestar atenção na imagem do “grito nos porões”, conforme mencionado pelo sujeito poético no primeiro verso da primeira estrofe. Observemos ainda antes os artigos e presentes no verso: “um”, artigo indefinido masculino singular sugere o desconhecimento da fonte do grito, assim como não o particulariza; “nos”, junção da preposição “em” com o artigo definido masculino plural “os” sugere, por outro lado, a ciência de quais porões se tratam a origem daquele grito. Assim, um grito desconhecido emerge de porões conhecidos. Esse jogo antitético entre elementos de distâncias distintas provoca o primeiro choque de alteridade que será elaborado no texto poético: a “desparticularização” do particular que habita (n)o outro. Esta ideia é reforçada pelo segundo verso da estrofe: aquele grito “lembra que somos outro”. Isto é, o grito que surge de porões dos quais temos noção, lembra-nos que não somos apenas o que achamos ser, mas somos, ao mesmo tempo, outras possibilidades, porque habitamos também o espaço e o tempo dos nossos semelhantes. E mais do que isso: somos uma ideia de vida, de amor, de sofrimento e de sensações e sentimentos complexos que montam uma rede de relações. “Estamos no outro”, de acordo com a percepção do eu-lírico no terceiro verso da primeira estrofe. Trata-se de uma ideia de que não somos singulares, à medida em que nos assemelhamos aos desconhecidos – inclusive àquelas características que, a priori, renegamos. É isto o que causa o desconforto da aceitação de si mesmo e do pertencimento a um grupo. É uma ideia dura, uma realidade em que não somos tratados como seres especiais, embora únicos. A singularidade é enfraquecida paulatinamente, levando à consideração que juntos integramos não mais do que uma raiz. Não é à toa que a imagem evocada é a de porões – onde são guardados os segredos e as memórias de uma casa. Entretanto, ao olharmos para este conceito de maneira

positiva, há também a ideia de união: se sob aquela ótica não somos tão singulares quanto pensávamos, aqui é possível apreender a percepção de que unidos somos capazes de estruturar uma vara, um pilar ou um castelo: é com a noção do outro que identificamos nossa própria força. Segundo Giddens (2002),

numa relação pura, o indivíduo não só “reconhece o outro” e vê afirmada sua auto-identidade nas respostas desse outro. Além disso, como decorrer dos pontos precedentes, a auto-identidade é negociada por processos associados de auto-exploração e de desenvolvimento da intimidade com o outro. Tais processos ajudam a criar “histórias partilhadas” de uma espécie que tem um potencial de ligação maior do que as que caracterizam os indivíduos que partilham experiências em virtude de uma posição social comum. (GIDDENS, 2002, p. 94)

Na segunda estrofe do poema, é possível identificar o caráter sólido e tátil de conceitos abstratos: como se fosse possível tocar e sentir a força da união que forma “uma rede invisível”. Assim, provoca-se a ideia de sujeitos livres o bastante para somar suas identidades às dos outros, porque somos, em última instância, o resultado dos passados que se convergem em presente (conforme o poema anteriormente analisado). Salienta-se, ainda, o adjetivo “ofegante” para abordar a forma como esses toquem se debatem: afinal, não é um movimento simples o da entrega, o desarmar da solidão e a aceitação de uma integração em um plano maior. Nota-se, por conseguinte, a repetição desta ideia de acúmulo, soma e força extraída da conjectura entre indivíduos. É neste ponto que se torna possível individualizar a presença de cada ser como um mecanismo que manipula estas redes de relações: cada sujeito, ao seu modo, emprega forças que atuarão a favor ou contra os desejos almejados pela coletividade.

Na terceira estrofe do poema, um grito retorna para lembrar da necessidade de olharmos uns pelos outros, como ferramenta de proteção, uma espécie de instinto de sobrevivência. De acordo com Foucault (2006),

a necessidade do outro funda-se, ainda e sempre, e até certo ponto, no fato da ignorância. Mas funda-se principalmente em outros elementos [...]: essencialmente no fato de que o sujeito é menos ignorante do que malformado, ou melhor, deformado, vicioso, preso a maus hábitos. Funda-se, sobretudo, no fato de que o indivíduo, mesmo na origem, mesmo no momento de seu nascimento, mesmo quando estava no ventre da mãe, como diz Sêneca, jamais teve com a natureza a relação de vontade racional que caracteriza a ação moralmente reta e o sujeito moralmente válido. Consequentemente, não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um status de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo status de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisto que o outro deve intervir. (FOUCAULT, 2006, p. 159-160)

O eu-lírico sugere que um grito aparentemente desconhecido pode nos despertar através do sofrimento e, assim, colocar a máquina-homem de volta aos trilhos. Para estabelecer o equilíbrio humano é preciso, pois, que a justiça seja (per)seguida, afinal não há garantias de que ela será naturalmente feita. O grito “nós dói,

corrompido / de injustiçado jugo” lembrando a natureza selvagem e domesticável que todo indivíduo apresenta: somos domesticados pelas leis impostas, pelos desejos refreados e pela privação de nossas identidades. O jugo ata-nos como a bois em um campo, sob vigia. Dessa forma, o grito do outro é um alerta para que o “eu” não seja o próximo a ser dominado. Sob este aspecto, o grito é um discurso: é uma forma de se posicionar no mundo e de se comunicar com o outro; é estabelecer a rede invisível que permite a identificação, a aproximação e a luta. Para isso, nossos corpos precisam ser desautomatizados do processo de aragem – uma metáfora para a alienação. Torna-se necessário olhar para o outro como um aliado, não como um inimigo. De acordo com a perspectiva notada neste poema, o equilíbrio da natureza diz respeito à união.

Estas ideias são intensificadas na última estrofe do poema, na qual o sujeito lírico relatar que “alguém que já não canta ao nosso lado grita”. Aqui é possível imaginar o canto de acordo com a mitologia grega, por exemplo, quando ele era utilizado para realizar profecias e oferendas aos deuses, como forma de implorar por perdão dos humanos. No caso do poema tratado, é interessante notar como o canto é substituído pelo grito, como uma espécie de escala de gestos possíveis para a transmissão de uma mensagem, do mais sutil ao mais explícito. Por outro lado, é possível perceber este verso de outra forma: o grito surge como um substituto do próprio sujeito, que não mais existe. Neste caso, o grito é como o brilho noturno das estrelas, que só chega a nós como lembrete de que uma estrela morreu e seu brilho atravessou galáxias para chegar até o campo da nossa visão. Da mesma forma, o grito torna-se uma mensagem simbólica de que um canto foi pervertido, deturpado e silenciado. Em outras palavras, o grito é o símbolo da necessidade de união entre os indivíduos para que sua existência e sua permanência se tornem possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUJEITOS EM MOVIMENTO(S)

A partir da apresentação de quatro poemas selecionados na obra de Walmir Ayala, pode-se concluir que *Os reinos e as vestes* trata da dinâmica de dualidades existente na vida do sujeito moderno, desde o conceito estético presente no título do livro até os temas, que perpassam por diversas nuances bipartidas dos indivíduos. O que ocorre, em última instância, é a congruência entre dados constituintes do que é compreendido como “identidade” (que, segundo tem-se discutido sob um prisma da modernidade, tratam-se de identidades, no plural) tanto em seu aspecto temporal quanto sentimental: o primeiro na medida em que o sujeito é percebido como uma criatura mutável na sincronia do tempo, não sendo nunca o mesmo que fora ou que virá a ser; este sob o ângulo de que há um desejo de fazer-se de tal modo que, às vezes, é sobrepujado pelas instâncias das influências sociais que conduzem as identidades para um campo inesperado e nem sempre almejado. Afinal, de acordo com Foucault,

quando o olho de alguém se olha no olho de outro alguém, quando um olho se olha em um outro olho que lhe é inteiramente semelhante, o que vê ele no olho do outro? Vê-se a si mesmo. Portanto, uma identidade de natureza é a condição

para que um indivíduo possa conhecer o que ele é. A identidade de natureza é, se quisermos, a superfície de reflexo onde o indivíduo pode reconhecer-se, conhecer o que ele é. (FOUCAULT, 2006, p. 88)

A percepção do outro como uma lente de aumento reflexiva é fundamental na elaboração dos sujeitos poemáticos da obra de Ayala: seja ao desejar uma conexão profunda com a ideia do outro, seja admirando as diferenças e as semelhanças nesse espelho rompido e injusto, os “eus” poéticos adquirem a capacidade de permanecer fiéis à tendência de se transformarem. Muda-se porque é preciso, porque é desejado ou como resultado dos processos ambientes. Nesse ínterim, o corpo é não apenas um objeto passivo, mas um instrumento de realização das performances identitárias em seu trânsito pelas experiências do mundo.

REFERÊNCIAS

AYALA, Walmir. *Os reinos e as vestes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Escrita Criativa

A MÃE MORREU

Suzana Feldens Schwertner¹

A mãe morreu. Simples assim. O pai deu a notícia desse jeito, com toda a frieza que os médicos adquirem com o passar do tempo em sua profissão. O filho olhou para ele na beirada do leito do hospital e enxergou ali um homem firme, forte, quase uma autoridade: parecia mesmo que veio visitar uma paciente – mas, por acaso, ela é sua mulher. E, quase sem querer, a mãe dos filhos. Só faltou dizer “a senhora do leito C veio a óbito”, como Gilson o escutava falando a outras pessoas na recepção da Emergência, onde tantas vezes esteve aguardando pelo Antônio cirurgião (vulgo pai), chamado às pressas em meio a festas e férias.

Não se vê piedade nenhuma na postura dele, comoção zerada nos olhos de vidro, movimento mínimo da mão ao encontro da pele fria e alva de sua até então esposa; agora, apenas um corpo. Nenhum sentimento de derrota, Antônio premiado. Nenhum mísero sinal de ter sido vencido pela síndrome rara da dona Genoína – de que adiantou tanto estudo na Medicina se o marido-médico não conseguiu salvar a esposa-mulher?

E o homem ainda se vira para o filho, com a voz serena (nem um pouco trêmula), perguntando se quer se despedir dela, como se fosse possível dar tchau e encontrar a mãe novamente amanhã. Palhaçada! Gilson não consegue permanecer mais muito tempo no mesmo espaço que o genitor: a presença do pai inteiro, ali, naquele quarto sombrio, sereno diante da mulher morta, o enfurece. Gilson sente que o pai não consegue enxergar a raiva que transborda de dentro dele.

Ficou pensando por alguns minutos em como dizer ao Gilson algo que ele já sabia, que a mãe não acordaria no dia seguinte para o bom dia matinal. Com o Gilberto foi fácil: o primogênito, já quase colega de profissão, entendeu a situação. Mas para Gilson, o pai se torna modelo, não pode fraquejar nesta hora: para um adolescente perder a mãe e ver o pai derrotado deveria ser a pior das cenas. Então Antônio se conteve e deu a notícia do modo como aprendera na lida dura da profissão, simples, direto: a mãe morreu. Entendeu que foi a melhor maneira.

Nunca teve uma relação mais próxima com o Gilson, ele era legítimo filho da mãe, de Genoína, o que afirmava sua sensibilidade. Vê isso nos olhos do guri, que o

1 Universidade do Vale do Taquari, suzifs@univates.br

observam atentamente neste momento. Enxerga ali uma ânsia por firmeza. Por isso, precisa ser mais duro agora e, quem sabe, trazê-lo para mais perto de si, mostrando a força em momentos difíceis. Um adolescente precisa sentir a tranquilidade de um pai, especialmente quando ele é médico; ainda mais: quando quem morre é a sua esposa, mãe de seus dois filhos. Diz para si mesmo: “Você precisa ser forte”.

Antônio se vira para o leito, encostando suavemente na mão de Genoína, com esforço para não desabar – como seguirá com dois filhos, sozinho, nessa vida? Volta o olhar para Gilson, reúne forças para perguntar, calmamente, se ele quer aproveitar o momento para se despedir da mãe. Ele não esboça um sinal, aquiesce, o pai sente que o filho sai fortalecido do quarto; triste, mas consciente de que agora serão três, sem mais a mulher sublime entre eles.

AIMEDNAP

Jéssica Mais Antunes

Amanhã, talvez nunca venha pra me assombrar.

Infectada estou, pra mim agora tudo pode mudar.

Minha mente dói, meu corpo dói, minha alma chora, é tarde pra mim.

Em vão olho pela janela, estou à espera da salvação...

Dias chegam e se vão,

Nada muda, nada mudou.

Alucinamos dias melhores, mas lá fora

Pacientemente esperamos...

CINDERELA E SEU CHULÉ

Laura Scherer Brandt¹

Era uma vez uma menina chamada Cinderela, que morava com seus pais. Seu pai viajava o tempo todo e quando chegava de viagem, Cinderela saía correndo abraçá-lo. Nesse tempo que o pai estava viajando, a sua mãe adoeceu e, infelizmente, acabou falecendo.

Com a morte de sua mãe, Cinderela ficou muito abalada.

Com o tempo, seu pai arrumou outra esposa que tinha duas filhas que se chamavam Anastácia e Drizela.

Mas sua madrasta não gostava de Cinderela, então quando seu pai ia viajar ela usava Cinderela como sua empregada.

Certo dia, em uma das viagens de seu pai, houve um acidente e seu pai morreu. Um amigo de seu pai que estava junto na hora foi avisar a família. Quando Cinderela ouviu o que o amigo de pai seu falou, ela caiu aos prantos, mas sua madrasta nem ligou e suas filhas muito menos. Elas só queriam o dinheiro dele.

Muitos anos se passaram...

E o príncipe resolveu fazer um baile para arrumar uma noiva e ordenou que seus criados enviassem o convite para todos do reino.

O convite chegou à casa de Cinderela. Quando ela mostrou para sua madrasta, ela pediu se poderia ir ao baile e sua madrasta respondeu:

- Não você precisa limpar a casa.
- Mas o rei mandou um convite para mim. - Disse Cinderela.
- Mas você é apenas a empregada.

Quando a noite caiu e suas irmãs e sua madrasta já estavam prontas, Cinderela falou:

- Esperem, eu tenho um vestido! Agora posso ir ao baile com vocês.
- Que vestido lindo! - Disse a Madrasta.
- Mamãe, aquele é meu colar. Disse Anastácia.
- Aquele é o meu sapato. - Disse Drizela.

¹ Colégio Sinodal Conventos, laurabrandt2011@gmail.com

- Pois então peguem seus pertences. - Disse a madrasta.

Quando a Madrasta disse isso, as duas irmãs começaram a rasgar o vestido de Cinderela. Depois disso, elas foram embora e começaram a rir da pobre menina.

Cinderela, decepcionado e triste, foi ao jardim e começou a chorar. Quando levantou a cabeça, viu uma mulher e perguntou:

- Quem é você? - Disse Cinderela.

- Eu sou sua fada madrinha e vim ajudá-la.

- Fada Madrinha! - Disse Cinderela.

- Sim, vim ajudar você.

- Mas como vai fazer isso? - Disse Cinderela.

- Vou fazer que suas irmãs e sua Madrasta não te conheçam.

No mesmo momento, a Fada Madrinha disse, fazendo um movimento estranho com as mãos:

- Bibit, Bobit, Bum.

Ao olhar para baixo, Cinderela ficou impressionada com o vestido que estava usando:

- Ele é perfeito!

E assim Cinderela foi ao baile. Quando chegou lá todos a olharam com uma cara de espanto. Ao olhar para ela, o Príncipe se apaixonou na mesma hora. Ela a convidou para dançar.

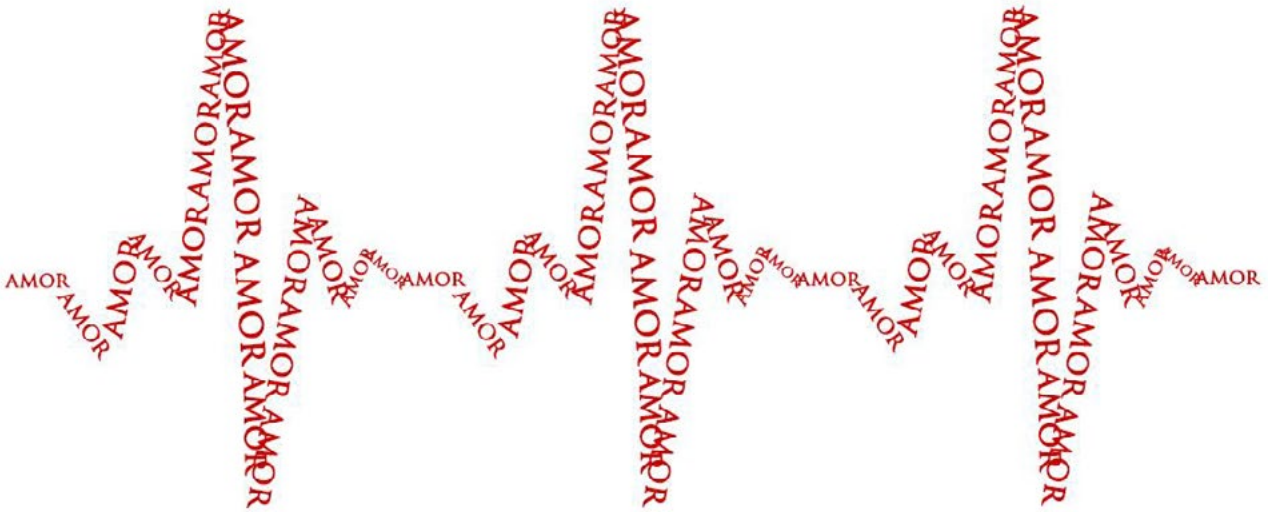
Quando bateu meia noite, Cinderela foi correndo para casa e, no momento em que estava descendo as escadas, perdeu seu sapatinho. Ao pegar o sapatinho na mão, o Príncipe sentiu um cheiro enorme de chulé, mas seguiu adiante e então ordenou que seus guardas fossem em cada casa do reino.

Dito e feito! No dia seguinte, os guardas foram em todas casas do reino, mas o sapatinho não serviu em nenhuma menina. Ao chegar na casa de Cinderela, as duas irmãs foram correndo quando viram os guardas reais. Elas foram as primeiras a provar o sapatinho, mas não coube nela. Quando Cinderela provou o sapatinho, coube perfeitamente.

No dia seguinte, Cinderela iniciou um tratamento médico antichulé. Um ano depois, foi seu casamento com o príncipe e viveram felizes para sempre.

COR+AÇÃO

Pâmela Roman¹



Poema Concreto elaborado para a disciplina de *Poesia Brasileira*, com a professora Rosiene Almeida de Souza Haetinger.

¹ Universidade do Vale do Taquari, pamela.roman@universo.univates.br

CORPO CONSTANTE

Isabelle Maria Pattussi Moises¹

Eu tenho medo daquilo que é eterno. Esse medo veio e foi e foi e veio. O eterno era como um amante perigoso: Eu o cobiçava e o repudiava ao mesmo tempo.

Quando eu era apenas uma garota eu vi que o infinito era finito. Que meu avô que um dia era outro dia não era mais. Foi assim que eu comecei a desenhar caixões sempre que tinha um lápis na minha mão, como meu juvenil *memento mori*. Eu queria ser infinita, não queria me tornar aquela carne pálida dentro de uma caixa de madeira.

Eu queria permanecer.

Conforme fui crescendo meu medo voltou. Eu não queria ser eterna pois isso significava que meus pais partiriam para sempre e eu estaria ali, num eterno luto, sem poder me tirar da minha própria miséria. Mas o medo de desaparecer continuava firme e forte, causando uma dualidade de desejos desesperadora.

Em um dia como o de hoje eu senti os dois medos retirando seus dedos gosmentos de minhas costas, e lentamente rastejando para o nada. A eternidade é um peso assim como a morte é.

Somos como livros eu e você. Somos crônicas, contos, escritos por um autor sarcástico e maligno. Mas, como um livro-crônica-conto a gente chega a um fim. Mas a história, o toque suave como uma pena no leitor, isso sim é eterno.

A eternidade só é um peso quando ela é eterna.

1 Univates, isabelle.moises@universo.univates.br

HETEROTÉTICO

Roger Henrique Pozza

Acordo pela manhã, olho-me no espelho, olho-me tentando não me olhar, olho-me tentando olhar uma outra pessoa; eu olho, mas não me vejo, não me encontro, não me percebo e sinto que, talvez, essa minha falta de encontro comigo seja um desencontro do meu eu com o mundo, um não encontrar contínuo que me torna um perdido dentro do meu próprio corpo.

Eu vivo o meu dia tentando imaginar quem eu seria se fosse outro, o que eu diria e o que eu faria se fosse outro; não sou eu quem eu quero encontrar, eu, na verdade, quero encontrar outra pessoa, pois somente outra pessoa é capaz de me dar aquilo que eu quero, aquilo que desejo e aquilo que prometo ser a mim mesmo a cada olhar que projeto e vejo ser projetado no espelho do meu quarto.

Vivo, entretanto, num dilema complexo e paradoxal; vivo em mim, mas guardo um lugar para um outro cuja chegada não tem previsão. Guardo e resguardo o quintal do meu corpo para um homem imaginário que sou eu, mas que, ao mesmo tempo, é um outro. Sou um fracasso em mim, mas desejo ser um sucesso num outro ser que não conheço.

Uma confissão? Não é algo que eu programe, que eu deva, que eu queira ou que eu necessite, não acredito nisso; é, na verdade, um emaranhado de momentos em que não consigo mais guardar um sentimento específico que está me sufocando e, por essa razão, preciso expô-lo à outra pessoa, a outro humano, a fim de, quiçá, uma palavra amiga, um afago carinhoso ou um choque de realidade que amenize essa dor, cujas entranhas geram com o intuito de me afligir dentro desse corpo, por vezes, tão rejeitado por mim.

Por fim, esse sentimento, inominável por mim, que caminha ao meu lado a cada dia, que me lateja a cada passo, transborda os limites da minha vida, escala rumo à acrópole da minha existência e reitera o discurso que penetra minha idiossincrasia; acordo pela manhã, olho-me no espelho, olho-me tentando não me olhar, olho-me tentando olhar uma outra pessoa; eu olho, mas não me vejo e longe de empertigar-me com a minha própria imagem, choro só, internamente, assistindo à revogação do meu caminhar.

MARIANA E AS FORMIGAS

Daniela Cristine Jantsch¹

A programação de professora em férias é assim: dormir até um pouco mais tarde, assistir muita televisão, estar em boa companhia, ler tudo o que não foi possível no ano anterior ou inventar outro programa caseiro. E, numa manhã dessas, o almoço foi sendo preparado com a companhia da Fátima Bernardes.

Almoço com celebridades é outro nível, ainda mais quando o poeta-cronista Fabrício Carpinejar participa da roda de conversa. Aliás, naquele dia, o assunto era o relacionamento entre os pais e seus filhos. Cada qual contava uma experiência fofa e bem sucedida e o programa evoluía. Então, Carpinejar começou a falar, melhor dizendo, começou a poetizar. Relembrou a infância da sua filha Mariana. Certa vez, o açucareiro da casa deles encheu-se de formigas. Ele, determinado, tirou uma por uma. Passado algum tempo, novamente as formigas voltaram felizes para o açucareiro. Ele, intrigado, perguntou à filha:

- Tu viste que as formigas voltaram ao açucareiro? Como pode?

A filha, calmamente respondeu-lhe:

- Fui eu quem as colocou no açucareiro. Pai, há muito açúcar aí, dá para mim, para ti e para todas as formigas do Universo!

A plateia do programa o aplaudiu efusivamente. E, eu? Fiquei emocionada. Aliás, que bela reflexão podemos fazer a partir desta história tão infantil e tão cheia de sentido. Refleti que nós temos muito a oferecer às pessoas e, muitas vezes, escolhemos a opção de não propagar esses doces sentimentos, como são os elogios. Aliás, tem ato mais simples do que elogiar algo de alguém? O cabelo, o vestido, o estilo, a letra, a alma, o sapato, o carro, o filho, a educação, a humildade, tudo pode ser enaltecido, mas não, nos calamos e passamos a ocupar o lugar onisciente dos seres. Por quê? Talvez, por vergonha, por inveja, para não constranger ou por falta de hábito mesmo.

Elogiar é dizer a outrem que ele foi notado dentre tantas pessoas nesta imensidão de mundo. De certa forma, é fazer a diferença, de forma positiva. E fazer a diferença é emitir luz. Para isso, basta mudar a postura, colocando em prática tudo aquilo que foi prometido na noite do dia 31 de dezembro, até porque há muitos elogios sinceros que podemos usar no nosso dia a dia, tem para mim, para você e para todas as formigas do Universo.

¹ Professora de Português na EMEF José Pedro Steigleder, em Montenegro-RS, Mestranda em Letras (UNISC), bolsista Capes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8687-108X> E-mail: danielajantsch@mx2.unisc.br

MEDO BOBO

Laura Hoppe Ariotti¹

Era aproximadamente dezenove horas quando ouvi pisadas vindas do corredor do prédio. De imediato imaginei que fosse minha mãe chegando, contudo, os passos cessaram no mesmo instante em que caiu a chave da luz. Fiquei apavorada e, em meio à escuridão, fui tateando pela parede até me aproximar da porta principal. Fazia um silêncio mortal, se não fosse uma respiração ofegante atrás da porta. Meu corpo gelou, tinha dificuldade em respirar, além da respiração ofegante só conseguia ouvir meu coração bater descompassado por conta do medo terrível que sentia.

Lentamente voltei à sala, espiei sacada afora e percebi que somente nosso apartamento estava no breu. Fiquei ainda mais assustada pensando que alguém poderia invadir o apartamento. Quis pedir socorro, mas a voz não saía. De repente comecei a escutar barulhos aterrorizantes, não conseguia saber ao certo de onde vinham, não sabia se eram barulhos da minha cabeça ou se realmente estavam vindo de algum cômodo da casa. Não tive coragem para ver o que era.

Se não bastasse tudo isso, trovões aterrorizantes anunciavam a chegada de um temporal. Decidi telefonar para o papai, mas a ligação não completava. Tive vontade de gritar, chorar, espernear, porém nada disso foi possível porque meu corpo não obedecia às minhas vontades, estava travada.

A forte ventania provocou ainda mais medo, ouviam-se portas e janelas batendo no prédio. O único clarão do apartamento era a luminosidade provocada pelos constantes raios.

Novamente, ouviam-se passos pesados no corredor do meu andar. Quase desmaiando de medo, ouvi o barulho da maçaneta e na fechadura, alguém estava prestes a entrar no apartamento. Decidi me esconder no quarto, debaixo das cobertas. Mal cobri a cabeça e alguém bateu na porta do meu quarto. Quase infartando, ouvia os passos se aproximando lentamente e uma mão gelada por cima da coberta em meu ombro. Era o fim!

Minha mãe, encharcada da chuva levantou a coberta e perguntou se eu estava bem. Mal sabe ela o tormento que foram meus dez minutos anteriores, ao mesmo tempo surgiu na porta do quarto, meu irmão que aguardava a mamãe em frente a porta do apartamento, porque esquecera a chave.

Naquele instante percebi que o medo deixa a nossa mente cheia de paranoias.

¹ Colégio Sinodal Conventos, laurinhaariotti@gmail.com

NA PONTA DO PÉ: A ARTE E A POTENCIALIZAÇÃO DE SENTIDOS¹

Fabício Agostinho Bagatini²
Rogério José Schuck³



Fonte: <https://www.google.com/search?q=concerto+de+p%C3%A1scoa+ballet+nacional+da+argentina+al+mada/>.

No fundo do palco: a coxia. Situada dentro da caixa teatral, é onde o elenco aguarda sua deixa para entrar em cena. É uma espécie de pré-texto da cena, pois é ali, na espera, que se repassa o texto, que se fazem os últimos ajustes no figurino, se retoca a maquiagem, se acalma a respiração, se medita e se deseja a boa sorte. Tudo que ali acontece não chega aos olhos do *expect-actor*⁴. É como se fosse um lugar sagrado, intocado, proibido de ser visto ou percorrido.

1 Parte da tese intitulada "A arte e a potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino" defendida em 2019 - PPGEnsino - UNIVATES.

2 Mestre e Doutor em Ensino - UNIVATES. fbagatini@universo.univates.br

3 Mestre e Doutor em Filosofia - PUC/RS. rogerios@univates.br

4 Termo cunhado pelo diretor de teatro brasileiro, Augusto Boal. Alguém que observa e age ao mesmo tempo (ZANELLA, 2013).

Na coxia: os segredos, os erros, a apreensão, a curiosidade de ver além da cortina e o desejo de querer antecipar o instante que está por vir. Ao soar da campainha, o silêncio. A partir desse sinal, o corpo do intérprete mediador passa a ser outro, alonga-se em direções outras, passa a fazer coisas inimagináveis. A voz ressoa em cordas vocais multipolifônicas e os olhares igualmente se tornam múltiplos. Os artistas, ao confiarem no outro, captam o que outrem secreta. E, ao captarem, potencializam encontros, afecções, sentidos. No desenrolar da peça, “inusitadas potências de vida varam todo o corpo dos [atores], liberando o corpo vivido empírico e do mundo retido” (FERNANDES, 2014, p. 145).

Num repente, os bastidores se abrem. As entranhas do espetáculo ficam expostas. As nervuras do teatro são visíveis. São cordas musculares a sustentarem pesos e sobrepesos. As vísceras teatrais estão à mostra como se assim fosse necessário. É preciso ver o todo para compreender a parte. Tudo e todos estão congelados em seus lugares. Tudo está impecavelmente no lugar. Mais adiante, estão os camarins, cujas portas estão entreabertas. No pouco que se vê, a visibilidade de um espelho. Ao redor dele, luzes acesas. Pequenos vagalumes a alumiar o espaço, a permitirem que alguém ali se veja.

Um vulto. Uma sombra. Alguém senta perante o espelho. Procura, sobre a banqueta, a maquiagem e os adereços emplumados. O corpo é de uma mulher. Está só. A solidão lhe faz bem. Ela necessita do silêncio para encontrar-se e projetar-se no que virá a ser. Neste instante, indiferente com os que a veem, dá atenção à sua imagem. Sabe que antes de se abrirem as cortinas, antes de receber as luzes dos refletores sobre si, é apenas uma mulher. Mas compreende que, quando a orquestra iniciar os primeiros acordes, ela surgirá em cena, irreconhecível. Ela, como bailarina, poderá, devagarinho, transformar-se em pássaro, peixe, borboleta e animais ariscos. Seus braços e pernas estender-se-ão além do próprio corpo em doces gestos, em avanços e recuos (JOSÉ, 1997). O palco lhe será “terra fértil, território de mágicos sonhos. Virará mar, mata e céu, abertos para os seus passos. [É nele que irá saltar] certa de que o sonho é branco, doce, macio, sonoro, cheio de luzes e de sombras” (JOSÉ, 1997, p. 11).

Com gestos suaves e lentos, a bailarina abaixa-se. Acaricia os pés. Coloca, delicadamente, a sapatilha. Levanta-se, direciona-se para trás de um biombo. Um robe é jogado sobre ele.

As luzes se apagam. O breu é total. Nada se escuta. Apenas...silêncio. Uma sensação estranha perpassa o corpo e a alma. O tempo parece ter parado naquela fagulha efêmera. Uma batida de leve. Um sinal. A música inicia. Trata-se do 13º andamento, intitulado “O cisne”, da suíte “O carnaval dos animais”, composto pelo francês Camille Saint-Saëns, em 1886⁵. O maestro comanda a orquestra. Cada

5 “A morte do cisne” foi dançada pela primeira vez em 1905, pela bailarina russa Anna Pavlova, e foi criada, a seu pedido, pelo coreógrafo Mikhail Fokine. Pavlova teve a ideia da dança após ver cisnes em um parque público e ler o poema “A morte do cisne”, de Alfred Lord Tennyson.

músico, perante sua partitura, procura extrair de seu instrumento a melhor melodia. Foram dias de ensaio, de treino. Repetiram incessantemente as mesmas notas a fim de obterem a harmonia perfeita, o som que anseiam, ou de alcançarem a interpretação que almejam.

Harmoniosamente, as notas musicais, límpidas e perfeitas, transpassam a sinfonia. Uma a uma, tornam-se una. Uma só nota insistentemente. Uma consonância de som e tom. Uma candura de ritmos e compassos. A plateia prende a respiração. Está ouvindo a música. Uma sonoridade divina e angelical. Arranjos compassados de lamento e tristeza. A bailarina adentra o palco, pés firmes e corajosos dentro de sua sapatilha de pontas. Veste seu tutu branco adornado de penas. Um pequeno facho de luz clara acompanha a bailarina. No chão, a projeção de uma sombra em forma de lago a contrastar com a escuridão. Um reflexo. Suave.

Os gestos da bailarina são lentos, ternos e delicados. Sedutoramente, na ponta dos pés, desliza no lago improvisado seu *pas de bourrée couru*⁶. Flutua em seu bailado. Uma metamorfose realiza-se em toda bailarina: “A imagem aparece-desaparece estalejando de seus pés. Sem nenhum cenário se sucedem todos os elementos de uma paisagem apaixonante: a rosa dos ventos, o sobrevoo da águia, o horizonte cintilante” (MUNHOZ, 2009, p. 37).

Sonhadora, a bailarina lentamente circunda o palco. Seu corpo e pés riscam o espaço, traçam desenhos. Formatos outros que não o de uma outrora mulher. Seus braços, graciosamente, movimentam-se como se fossem alçar voo. Movimentos frenéticos de um corpo que não mais consegue controlar a graciosidade das asas. Um corpo que se transmuta entre o vigor e a fraqueza. Em cada expressão do corpo dançante, o drama. A agonia do cisne a debater-se contra a morte. Seu último voo. A bailarina parece lançar-se para o horizonte. É lá que está a potência do seu sentir. É como se nele estivessem os resquícios da vida. Em busca do último e derradeiro voo, está a bailarina, cisne a explorar os confins do espaço com sua alma.

O corpo dançante, que ora é bailarina, ora é cisne branco ferido sobre o lago congelante, debate-se. Suavemente, a bailarina relaxa a tensão de seu bailado. Seus últimos gestos deixam transparecer a dor. “Então vacilando com passos irregulares em direção à borda do palco - os ossos da perna tremem como as cordas de uma harpa - por um rápido movimento do pé direito sobre a terra, ela afunda no joelho esquerdo - a criatura aérea lutando contra as ligações terrenas” (BALANCHINE; MASON, 1975, p. 138). Brandamente, deita-se ao chão. A bailarina, protótipo de um cisne, a debater-se contra seu próprio sofrer,

Olha para o céu. Voar talvez. De novo. Uma última vez. Nos gestos da bailarina, o cisne, que, ao pressentir a morte, encontra forças outras, que não as existentes naquele instante fugaz e passageiro, para cantar o último canto da vida. O mais esplêndido. O mais belo, pois está prestes a partir para junto de Apolo a quem

6 Um dos passos do balé.

sempre serviu. Lembra-se de Hades e, como jamais o fizera no curso anterior de sua existência, canta de forma sublime⁷. Sem perceber, cai e suspende a respiração e o pulsar dos órgãos. Quase um arfar. E, em meio ao “profundo hausto de ar que até atinge o fino frio do espírito, preso ao corpo por enquanto” (LISPECTOR, 1999, p. 19), um último gesto e mais nada. Eis a morte, enfim, sem questionamentos, sem anseio de continuidade, sem resistências. Apenas uma beleza oculta.

Os *expect-actores*, atonitamente, enxergam na interpretação da bailarina sua própria morte e compreendem que a vida... A vida de fato não possui adjetivos, pois “viver é uma espécie de loucura que a morte faz” (LISPECTOR, 1999, p. 13). Os olhos dos *expect-actores* deixam-se seduzir pelo desenrolar da dança da bailarina. E pelo traçado poético, em que “tudo parece indicar que o invisível da invisibilidade está ali, desvelado e desconhecido, estranho e disforme. Como que em uma mistura de corpos eróticos, nada é um sem o outro” (MUNHOZ, 2009, p. 17). Os *expect-actores*, implicados no corpo da bailarina/cisne, são absorvidos “em sua plenitude e sentem-se perdidos em seus delírios. Com que deleite, com que regozijo consolam seus espíritos. Extasiados, calam-se diante de tamanha sedução (MUNHOZ, 2009, p. 17).

Todos estão em pleno estado de eudaimonia. Os aplausos, melindrosamente, ecoam pelo espaço e quebram o silêncio. A bailarina emociona-se. Uma lágrima feliz escorre pela face, infiltra o coração e encharca a alma. O corpo encharcado, em estado de estesia, sorri em forma de agradecimento. Os *expect-actores* também sorriem como se isso lhes fosse permitido - serem felizes e potentes, prenhes de sentidos outros que não os existentes até então. A bailarina, na ponta dos pés entorpecidos pela própria dor, torna-se ela um cisne prestes à morte.

Os *expect-actores*, como forma de gratidão pela performance dançante da bailarina, jogam-lhe flores. Ela as reúne e, calmamente, as ordena em um buquê sobre o braço. Então retorna ao camarim, onde, novamente mulher, limpa o suor, retira a pintura e o brilho, desfaz-se das vestes e descalça a sapatilha. A bailarina, sem passe de mágica, é outra vez mulher entre as flores recebidas.

Referências:

BALANCHINE, George; MASON, Francis. **101 histórias dos grandes balés**. Nova York: Anchor Books, 1975.

FERNANDES, Rosana Aparecida. Decursos e trajetos do aprender: currículos vagantes. In: **Revista Teias**, v. 15, n.37, p. 143-153, 2014. Formação Docente: Memórias, Narrativas e Cotidianos.

JOSÉ, Elias. **As bailarinas e o pintor**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

7 Para maiores informações, ler “Fédon” de Platão (1991, p. 153-4).

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Coreogografias**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

O FAROLEIRO

Bernardo Cattoi Dahmer¹

O cabelo era branco como a neve do inverno. Sua barba era grande e sempre usava um terno. Estava no topo da torre guiando aqueles que passavam com a luz de uma estrela. Era uma estrela que apontava para o meio do oceano, tornando as noites mais escuras um caminho de luz.

Aos domingos, o senhor cobria a sua estrela para que não ofuscasse a paisagem. Então lá no topo, admirava o reflexo do céu em um mar calmo. Tal admiração fazia seus olhos brilharem. Brilhavam mais do que as estrelas na penumbra celeste.

O homem vivia isolado de todos. Ninguém se incomodava de falar com ele, pois nunca aparecia durante o dia. Somente era possível contemplar seu semblante, tranquilo como a maresia, durante a noite silenciosa. Ele debruçava os braços na barra de ferro no alto do farol e olhava o horizonte, como se esperasse...

Certa noite, ele desceu do farol e foi até a praia. Pouco a pouco, adentrava o mar gentil. Seu corpo era moldado pelas ondas, conforme era levado ao alto mar. O homem tornava-se grande, enorme, gigantesco. Sua pele assumiu um tom azulado e suas pernas se fundiram, formando uma cauda. O rosto se estendeu, seus braços se transformaram em nadadeiras.

Com a sua metamorfose completa, a baleia nadou em direção ao mar aberto, em busca de uma nova vida ao lado daqueles que já partiram.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul – Campus Lajeado), bernardodahmer.lj057@academico.ifsul.edu.br

O HERÓI

Ryam Gasperin Fröhlich¹

O herói iniciou seu dia acordando atrasado para combater o mal, levanta-se cansado, não consegue se levantar, mas precisa, sabe que aquilo depende dele.

O herói sai de seu esconderijo com o propósito de cumprir sua missão. Ele enfrenta aquilo que a todos aterroriza.

O herói é forte, corajoso e hábil. Incrivelmente, aquilo o deixa feliz. Recebeu sua recompensa após combater o mal. Dinheiro? Talvez, mas o mais importante, a paz reestabelecida, sabe que cumpriu sua missão com êxito.

O herói volta a seu esconderijo em felicidade. A jornada foi difícil, mas o inimigo não o derrotou, mas sim o fortaleceu.

O herói agora pode descansar, deitar, relaxar sabendo que tudo valeu à pena.

Quer saber quem é o herói? Levante-se, vá até o espelho mais próximo e observe-o, o herói do dia a dia, aquele que cumpre todo dia o mais difícil dos desafios: a vida.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul – Campus Lajeado), ryamfrohlich.lj011@academico.ifsul.edu.br

O MAR E A INFÂNCIA

Bruna Elise Stumm¹

Provavelmente a água estava muito gelada e, possivelmente, suja. O litoral gaúcho tem dessas. Eu era uma criança da areia e do sal.

Certo dia eu fiz uma promessa ao mar, e repeti ela até uma certa idade toda vez que eu encontrava o oceano: eu nunca enjoaria dele e daquela imensidão, por mais que ele fosse muito gelado e as tatuíras beliscassem a sola do pé toda vez que a onda voltava para casa. Neste dia eu estava perto da beira, eu estava de maiô e o sol estava brilhando com toda força. Era rechonchuda e com muito protetor na cara, por obrigação. Mulheres fora da água tomando banho de sol na areia quente para 'pegar uma cor'. Homens sentados tomando cerveja olhando o horizonte. Ridículo.

Hoje, a imensidão continua a mesma. Eu ainda gosto da maresia, do clima de praia, da hora de ir dormir. Mas eu já não consigo aceitar a frieza da água no meu corpo e salgado do cabelo. Eu acho as tatuíras nojentas. E continuo odiando cremes grudentos no rosto. Esse é o problema. Eu fiz a promessa com 8 anos.

Desculpe, mar. Eu não tive culpa.

1 Universidade de Santa Cruz do Sul - Unisc, brunaestumm@gmail.com

OS MORANGOS

Caroline Schnorr¹

Hematomas.

Geralmente definidos como uma coleção de sangue em um órgão ou tecido e que pode dever-se a traumatismos, segundo o Aurélio.

Hematomas.

Valeria colecionava vários destes ao longo de seu casamento. Os hematomas nunca a deixaram durante seus quinze anos de feliz matrimônio.

Talvez a julgassem um dia, pela passividade, mas depois de tanto tempo eram inerentes ao relacionamento que mantinha com o finado amado. Ele, um caucasiano de grande estatura, era muito cuidadoso com ela. Só a acertava em locais anatomicamente passíveis de ficarem encobertos pelas camadas de roupas escuras e démodés.

Agora, já viúva, Valeria desfrutava de muita tranquilidade. Seu Closet era repleto de roupas leves, curtas e absolutamente modernas. Sua tez clara era iluminada por hidratantes caros que se permitia pagar com a gorda pensão deixada pelo defunto esposo.

Ela poderia até se dar ao luxo de relaxar o dia todo. Mas a mulher era fruto de uma rígida criação e não se permitia ficar desfrutando o ócio de sua existência. Então, cerca de dois meses após seu companheiro desaparecer (isso mesmo que você leu) Valeria passou a colher os melhores morangos produzidos na região. Seus morangos eram vermelhos, suculentos e doces, verdadeiras iguarias frutíferas.

Passou a colher dezenas de quilos durante a temporada e criou uma geleia sem igual. Com o tempo, o valor de seus produtos elevou-se ao nível Gourmet e ficou muito conhecida na mídia.

Seu sucesso a fez ser reconhecida onde quer que fosse. Imaginem uma pessoa virar celebridade do dia para a noite, os convites a eventos sociais badalados, homens flertando com ela, dinheiro... Mas Valeria, a bela viúva de 35 e sem filhos, não se sentia feliz.

Uma sombra a perseguia. Os vizinhos pensavam que era a falta do saudoso cônjuge que desaparecera no mar durante o Cruzeiro Internacional em comemoração às Bodas de Cristal

¹ carolaschnorr@hotmail.com

A família incentivava a agora empresária de sucesso Valéria a encontrar outro marido, já que a moça se casara em tenra idade de quinze anos e enviuvara há cinco.

-Tem a vida toda pela frente, lhe dizia a mãe

-Tão bonita e sozinha, lhe dizia o cunhado

-Tá na hora de refazer tua vida, lhe diziam as amigas

Mas Valeria permanecia estoica em sua solitária existência.

Um dia conheceu um belo, gentil e afortunado cavalheiro, que conquistou seu coração.

E rapidamente Valeria se foi.

Vendeu a propriedade, os carros, o negócio, tudo.

A cidade ficou surpresa ante a súbita mudança de sumiço da viúva moça.

O vizinho comprou a casa, os carros, o negócio, tudo.

E prosperou muitos anos na produção e comércio dos morangos e da geleia.

Certo dia, o novo proprietário resolveu ampliar as estufas de morangos criadas por Valeria. Retirou as mudas. Revolveu a terra. Tropeçou na estaca de sustentação do canteiro e veio tudo abaixo.

Semi deitado em meio à mixórdia de materiais da estufa, coberto até o peito pelo rico e nutritivo solo e muito assustado, o homem se ergueu do chão e começou a limpar o montante de mudas, madeira, e terra que o cobriam. E naquele segundo, a funesta compreensão do verdadeiro composto orgânico dos famosos pomos veio à luz ante seu estupefato olhar.

A mórbida alvura de uma escápula e úmero humanos sobressaíam dentre as mudas verdes e os frutos vermelhos.

Por anos, o que antes envolvia os alabastrinos ossos de um grande caucasiano nutriu aos deliciosos frutos de Valeria.

PAI, “FALA PRESTIGIADA” NÃO TEM NADA A VER COM O BOMBOM

Christian Casanova Klima¹
Kleber Eckert²

A primeira aula chegou ao fim. Christian se dirige até a casa de sua avó para jantar. Seu pai o aguarda.

- Finalmente terminou a aula. Então? Como foi?
- Bem legal, pai. Hoje teve aula de Sociolinguística.
- De quê?
- Calma, eu explico, mas vamos jantar antes, estou morrendo de fome.

Após o jantar, Christian começa a falar de sua aula. Seu pai ouve atentamente e com bastante interesse na fala do filho.

- Então, pai. Vou te explicar como aconteceu a aula. Nós nos encontramos pela internet numa chamada *online*. O professor explicou que iríamos conversar sobre aspectos iniciais a respeito do conteúdo de Sociolinguística. Após isso ele nos mostrou a ementa da disciplina e comentou sobre os conteúdos que iríamos estudar. Vou pegar o celular e ler para ti: “língua, norma, variação e mudança. Sociolinguística variacionista; Sociolinguística interacional; Questões de cunho metodológico (análises quantitativas e qualitativas); Estudos sociolinguísticos do português do Brasil e da região da Serra Gaúcha; Sociolinguística e ensino de português”.

- Parece bastante trabalhoso. Espero que você consiga compreender, porque eu já tô perdido.

- Não se preocupe, pai. Eu vou te explicar e você vai ver como não é tão complicado quanto parece. Na verdade, é bem interessante. O professor até nos mostrou um cronograma com todas as aulas e qual o conteúdo que seria trabalhado em cada uma delas.

- Vai poder folgar um pouco ou é bastante coisa?

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

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

- Bem... Na verdade ainda não sei. Foi tudo bastante amplo. Ele também aproveitou para explicar quais serão as obras que iremos usar mais e qual é a leitura obrigatória.

- Tem bastante coisa?

- Não, só uma leitura obrigatória. Iremos ler apenas trechos ou capítulos das demais obras. Inclusive, essa leitura obrigatória tem de ser feita, porque haverá uma avaliação depois.

- Melhor começar o quanto antes para acabar não se prejudicando. Qual é o nome do livro?

- "A Língua de Eulália".

- É de um escritor de Bento Gonçalves? Por causa do bairro "Eulália"?

- Acho que não... Depois que eu ler o livro eu te falo sobre o que é. Bem, mas continuando o que eu estava dizendo. O professor fez algumas perguntas para nós antes de abordar o conteúdo. Perguntou se existia diferença na fala de pessoas de lugares diferentes, de classes sociais diferentes, com diferentes níveis de escolaridade e com idades diferentes. Ele também fez a gente pensar se havia diferença de fala entre homens e mulheres. Nisso eu não havia pensado ainda. Depois perguntou se o local de trabalho interferia no jeito como a pessoa fala e se era possível perceber, através da fala, se alguém era imigrante ou não.

- Ah, esse sim, com certeza. A vó e as irmãs dela falam diferente da gente, porque a nossa tataravó era italiana. Não sei bem explicar, mas dá pra notar.

- Sim. Quando ele comentou isso, eu já lembrei da vó. Na sequência, o professor explicou que a língua variava de um lugar para outro. Mesmo dentro do Rio Grande do Sul, podemos notar que as pessoas falam de maneiras diferentes. É muito interessante isso. A renda também é um fator que influencia na fala, porque normalmente, as pessoas com mais dinheiro têm mais acesso a bens culturais do que pessoas com menos renda. Isso também se relaciona com o nível de escolarização que cada um têm. Por exemplo, eu falo de uma forma diferente que você, pai. Porque eu curso faculdade e lá nós falamos de um jeito mais adequado àquele meio. Por isso, também, que eu uso palavras mais incomuns, que eu não utilizaria numa conversa contigo ou com meus amigos. E, claro, né? Os jovens, como eu, falam diferente dos mais velhos.

- Ah, mas eu também já fui jovem e também já falei diferente. Usei gírias e coisas do tipo.

- Exatamente. Você falava de uma forma diferente da vó. Hoje eu falo de uma forma diferente de ti e da vó. Engraçado, né? Além disso, as mulheres e os homens possuem marcas características de cada um. Outro aspecto interessante é o nosso local de trabalho, pois um médico, por exemplo, fala de uma forma no consultório

enquanto que, em casa, fala de outro modo. Por último, as redes sociais, os nossos amigos, a nossa família, também interferem na maneira como nos comportamos linguisticamente.

- Nossa, é bastante informação. Mas parando pra pensar, realmente faz sentido. Pode continuar, filho.

- Queria ler pra ti um trecho de um livro que o professor apresentou na aula. É o seguinte: "As pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico" (BAGNO, 2007, p. 4). Isso porque são pessoas com melhor *status* econômico que frequentam escolas de melhor qualidade e conseguem alcançar melhores empregos. Somado a isso, o nosso professor começou a falar sobre estigma e prestígio. Já ouviu falar disso, pai?

- Prestígio é aquele bombom que eu adoro. De coco, né? Brincadeira, pode continuar.

- Engraçadinho. Essas duas palavras aparecem para caracterizar as pessoas. O prestígio está relacionado a algo bom, de valor; enquanto que o estigma demonstra que algo está desqualificado e tem menor valor. Normalmente uma pessoa que tem mais renda, mais grau de escolaridade e mora em áreas mais urbanas, nos centros das cidades, possui uma fala mais "prestigiada". Por outro lado, pessoas com menos renda, menos grau de escolaridade e mais rurais, ou seja, que moram longe dos centros das cidades, possuem uma fala mais "estigmatizada". Por exemplo, os médicos, advogados, professores possuem uma fala mais prestigiada.

- E as pessoas que moram na colônia e nas favelas não tem esse valor.

- Exatamente, elas são estigmatizadas. Para fazer uma comparação, o professor utilizou um poema de Cecília Meireles, uma grande poeta, e a música "Cuitelinho" do Renato Teixeira.

- Ah, essa eu conheço. Coloca aí pra gente escutar. Essa é do meu tempo.

- Tá bem. Só vou ler o poema antes pra poder fazer a comparação.

Christian lê o poema para seu pai e, depois, os dois aproveitam para ouvir a música.

- Então, pai. Na música, podemos ver que, em alguns trechos o cantor não faz a concordância entre o substantivo e o artigo, por exemplo: ele fala "as garça" ao invés de "as garças". Isso não quer dizer que ele não sabe falar. É só uma mudança na língua que nós já usamos.

- Sim, eu também não faço essa concordância aí.

- Analisando mais a fundo, faz bastante sentido. Não é necessário colocar "garça" no plural, porque o artigo já está indicando que o que vem a seguir, o

substantivo, está no plural. Todo mundo entende o que falamos, apesar de não fazermos essa concordância na fala. Mas existem muitas pessoas que acham que falar desse modo é algo ruim. Dizem que os brasileiros falam mal o português. Isso não faz sentido, afinal se não falássemos bem, não conseguiríamos nos entender. Inclusive dizem que quem fala bem o português são os portugueses. Mas a língua deles é diferente da nossa por outras questões, não faz sentido comparar.

- O falar bem seria que nem os escritores dos livros, então? Ao menos as professoras falavam algo assim pra mim quando eu ia pra escola.

- Na verdade não existe falar bem, pai. A fala serve para nos comunicarmos. Se eu consigo ser compreendido pelo outro, isso é o que importa. Mas muitas pessoas dizem que a língua escrita é o jeito certo e a gente tem que seguir as regras dela. Acontece que a língua falada também tem regras e todos nós sabemos. Mesmo as pessoas que não foram à escola. Elas sabem se comunicar muito bem com os demais. Porque aprender a falar vem antes de aprender a escrever.

- Faz sentido. A vó fez só o ensino fundamental, e talvez nem todo ele, mas a gente conversa com ela e se entende.

- Exatamente, pai. Tá vendo como esse assunto é bastante interessante? Depois de falarmos sobre isso, o nosso professor colocou mais um trecho de um livro. Resumidamente, falava que a língua está em constante mudança. Ela não é um objeto que vai se gastando com o tempo, nem uma peça que temos que limpar e lustrear para sempre ficar "bonita". Ela se transforma com o passar do tempo. A língua, em si, possui o que chamamos de "força centrífuga". Você sabe a centrífuga de roupa?

- Sim, me lembrou isso.

- Como ela funciona?

- Ela gira bem rápido para jogar a roupa na parede do lado de dentro da máquina e tirar o excesso de água.

- A língua funciona da mesma forma. Por isso ela se transforma, por isso eu falo de forma diferente de você e você fala de forma diferente da vó. Porque a língua tem essa característica de se transformar, de se ampliar. Mas, ao mesmo tempo, existem forças contrárias, chamadas de "forças centrípetas". O Estado, a religião, a mídia e a escola são elementos que reduzem essa transformação para que a língua seja um pouco mais homogênea e não haja tanta mudança. Eles estabelecem regras de como escrever para que a língua sofra menos modificações. Claro que elas acontecem, mas de maneira mais lenta. Compreendeu?

- Sim, até que sim. É bastante coisa...

- Ah, sim. Me lembrei de algo que não comentei. A diferença entre "mudança" e "variação".

- Não é a mesma coisa? Não são sinônimos?

- Na verdade não, pai. Mas já vou explicar pra você. Olha o meu celular. Quando esses aparelhos começaram a surgir, como eram chamados?

- "Telefone", "telefone celular".

- Isso. E hoje em dia?

- "Celular".

- É. Mas ainda existem pessoas que falam "telefone" quando se referem ao aparelho, como a vó. Veja bem, a variação é a presença desses dois nomes sendo utilizados para falar de um mesmo aparelho. São os dois coexistindo. A mudança só irá ocorrer quando ninguém mais falar "telefone" e só falar "celular".

- Entendi, então a mudança é a efetivação da variação.

- Isso mesmo, pai. Entendeu direitinho. O professor também mostrou alguns exemplos pra nós como: "Isso aconteceu há 50 anos" e "Isso aconteceu há 50 anos atrás".

- Eu nasci, há dez mil anos atrás... e não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais. Lembrando de mais uma da minha época.

- Que bom que você se diverte. Quando você vai comprar guisado no mercado e pede, por exemplo, meio quilo, como você fala pro açougueiro?

- "Me dá meio quilo de guisado" ou "Me dá quinhentas gramas de guisado". Por quê?

- Você disse "quinhentas gramas". Como "gramas" é uma forma de medida, é um termo tido como "masculino", por isso na escrita se utilizaria "quinhentos gramas". Mas como nós temos a palavra "grama", referindo à planta, a gente faz a concordância e coloca o número no feminino. Isso é normal e na verdade ficou tão usual que ninguém nota. Além disso, não é como se alguém fosse vender um saco com quinhentas gramas arrancadas do jardim.

Os dois dão risada juntos.

- Tenho mais um exemplo que eu já ouvi você falar. "Antes do Natal, sem a gente esperar, nasceram os filhotinhos" e "Antes do Natal, sem a gente esperar, nasceu os filhotinhos". Eu já ouvi você falar "tu viu que nasceu os pintinho?".

- É verdade. Mas isso é errado?

- Não pai, eu consigo entender muito bem. Na comunicação, é isso que importa. E falando em pintinhos, tenho de ver um vídeo dessa aula para semana que vem que, justamente, fala sobre o nascimento de pintinhos da raça "Fênix".

- Hmm, que interessante. Essa raça eu não conhecia. Tá no *YouTube*?

- Sim.

- Então coloca na TV da sala. Você faz o teu tema e eu vejo sobre essa raça nova de galinha. Todo mundo sai ganhando.

- Tá bem, pai. Vamo lá.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

QUERIDO VIZINHO

Wisla Aparecida Allebrand¹

A história que vou te contar agora deve ficar apenas entre nós, não saia espalhando-a por aí, ou deverás temer pela própria vida.

Era um dia triste de inverno. As árvores sem folhas, o céu descolorido, a rua vazia e coberta pela neblina do amanhecer. Na verdade, vazia ela não estava. Havia ele, um homem solitário, porém charmoso, de olhos castanhos e pele bronzeada que sem motivo aparente, me causava arrepios. Estava caminhando entre as ruas desertas. Em busca de que você deve se perguntar!? Pois bem, é sobre isso que vou te contar.

Me chamo Lua, meus olhos são azuis como o céu e meus cabelos brilham como os raios do sol, mas o mais importante vos digo agora: sou a vizinha desse homem misterioso, do qual você com certeza quer saber a história.

Todas as manhãs esse homem misterioso vagava pelas ruas, nunca parava, apenas seguia seu rumo e retornava para casa somente ao anoitecer, quando nada mais poderia ser visto. Eu, que já observara sua rotina há algumas semanas, estava muito curiosa quanto ao seu local de destino e o que fazia por lá.

Acontece que, de tão ansiosa por saber mais da sua vida, tentei um dia conversar com o homem:

- Olá, tudo bem? Meu nome é Lua e sou sua vizinha. Achei que talvez pudéssemos nos conhecer melhor. Como se chama? - perguntei-lhe.

- Desculpe, estou atrasado. - disse-me ele, que saiu andando às pressas.

Depois daquele dia, nunca mais vi meu vizinho circulando por aquelas ruazinhas, até poucos dias atrás. Quando eu o vi, já sabia o que fazer. Me arrumei ligeiro, terminei meu café, tranquei a porta e saí caminhando pela rua seguindo o tal homem.

Atrás dele, eu ia andando devagar, tentando fazer o mínimo dos barulhos.

Passaram-se duas horas e eu já estava cansada, mas meu vizinho seguia reto, jamais olhara para trás, estava confiante do seu destino e eu, cada vez mais preocupada.

¹ Colégio Sinodal Conventos, wislaaparecidaallebrand@gmail.com

Mais algumas horas se passaram e finalmente parece que chegamos no destino final. Estávamos diante uma casa velha, de madeira, com aparência suja e abandonada. O homem entrou no ambiente e eu o segui, porém, descuidada, pisei em uma madeira velha, ela rangeu e o silêncio se desfez:

- Posso saber o que você está fazendo aqui, senhorita Lua? Já não basta me observar todos os dias? - Assustei-me com seu julgamento - Ah, deixe-me adivinhar, achou tão interessante minhas caminhadas matinais que decidiu que seguir-me era a melhor opção?

- Eu? Seguindo o senhor? Jamais! Eu já conhecia esse lugar, só vim para relembrar os momentos que passei aqui - menti. - Mas e você? Posso saber o que tanto faz quando vem para cá? Tenho certeza que não é por diversão.

- Deixe de ser intrometida, minha vida não lhe diz respeito. Estou cansado de tudo isso. Me deixe em paz! Um homem não pode ficar sozinho por algumas horas do dia? Vá embora!

- Vou sim, mas fique sabendo que estou de olho. - E saí correndo.

Por sorte, consegui me esconder embaixo de uma das janelas da casa, que me permitia ver toda a sala e o homem. Rastejei até mais perto para poder ouvir o que ele proferia, eram sons muito baixos, mas se pareciam com uma música. Uma música triste e melancólica. Acontece que, em poucos segundos, o som era mais alto e a música mais rápida, assim, subitamente, o chão começou a se mexer, tal como se estivesse ocorrendo um terremoto. Percebi que as lâmpadas da casa falharam, os objetos caíam e uma cratera se abria bem no meio da sala. O que poderia ser aquilo?

Em poucos minutos, tudo parecia estar bem, como se nada tivesse acontecido. As luzes voltaram, o chão não tremia e tudo estava em seu devido lugar. Mas algo havia acontecido, eu sabia disso. Foi então que começaram a sair pessoas, dezenas delas saindo de dentro daquele grande buraco na sala. Elas cantavam a mesma música que o homem e se ajoelharam diante dele. Logo após, ele ditou ordens para as criaturas:

- Vão! Continuem matando todos aqueles que se pareçam com aquele humano. Não deixem passar uma única alma mundana, eles precisam morrer. Vinguem-me.

Achei tudo muito esquisito e, com certeza, fiquei morrendo de medo. Quem era ele e aquelas coisas? O que lhe aconteceu para precisar de vingança? Ah, mas de uma coisa eu sabia: em segurança eu não estava e precisava sair logo daquele lugar. Corri tão rápido em direção à floresta que nem me lembrei de fazer silêncio, eu só precisava sair daquela realidade assombrosa.

O problema foi que ele me encontrou.

- HAAAAHA. Achou mesmo que ia escapar de mim, querida Lua? - falou ele, enquanto me segurava e levava de volta para a casa. - Esqueceu que sou seu criador e não podes fugir do meu radar, nunca?

Poucos segundos passaram e ele voltou a dizer:

- Ah sim, espera. Eu que me esqueci. Você não lembra de nada e nem nunca vai lembrar! Apaguei sua memória para jamais voltar, sua traidora desgraçada. - Falou isso, jogando-me no canto do sofá.

Como assim apagar minha memória?! Do que ele poderia estar falando? Estou com medo, preciso sair daqui, rápido!

Levantei-me depressa e corri, mas não o suficiente. Dessa vez, ele me agarrou e levou-me para um quarto escuro, sem janelas, sem nada:

- POR FAVOR, ME SOLTE! – Implorei. - Eu não conheço você, não sei do que está falando. Eu só estava curiosa quanto às suas caminhadas, mas era só isso tá?! Me desculpe senhor. Prometo nunca mais voltar e nem falar com você. Não se preocupe que também não conto nada pra ninguém, só me tira daqui, eu imploro.

- SHHH, FIQUE QUIETA! - Ordenou ele. - Já me cansei dessa sua falta de memória e da sua traição. Eu amava você, meu amor. Minha mais bela criação, a deusa dos meus sonhos, a alegria da minha vida. Mas você me traiu! Não se importou com os meus sentimentos e foi extremamente ingrata por sua criação.

“Nós tínhamos tudo para ser o melhor casal dessa cidade. Te criei pensando em tudo o que faríamos. Primeiro, conheceríamos o mundo inteiro, depois, nos casaríamos em Las Vegas, então, iríamos voltar, construir uma casa e ter nossos filhos. Seria tudo perfeito, se você não tivesse sido seduzida por outro humano. Um, que te convenceu a me envenenar e manipular a minha mente, me fazendo criar centenas de criaturas como você. Tudo para quê? Para você fugir, viver essa vida, a vida que eu tinha pensado para nós, com outra pessoa. Para então, por causa de um mínimo erro, serem capturados por mim. Ele, eu mesmo fiz questão de matar, mas você... Ah, minha querida. Eu nunca faria nada para te machucar, então apaguei sua memória. Foi a melhor coisa em que pensei para te manter a salvo e perto de mim, mesmo que eu tivesse de pagar um preço por isso: ficar longe dos seus braços e conviver com dezenas de criaturas estranhas.”

Eu estava em choque com sua confissão. Simplesmente tudo se encaixou, tudo fez sentido na minha mente. Lembrei-me de tudo, dos momentos vividos ao lado daquele homem e de outro humano. Porém agora, eu não tinha ideia do que fazer. Ainda estava com medo.

Seria possível voltar a amar alguém que eu nem sei se realmente amei algum dia? Alguém que já matou e cometeu loucuras por causa de uma traição?

Algumas horas se passaram, Liam (nome de meu criador, agora eu me lembrava) já havia saído há muito tempo. Deixou-me sozinha, trancada no quarto, para pensar e decidir o que fazer. Eu poderia voltar com ele e viver uma vida tranquila, porém infeliz, ou simplesmente dar um jeito de escapar daqui e fazer alguma coisa com ele. Não sei, sequer tenho controle dos meus pensamentos mais.

Liam voltou no outro dia, trouxe café da manhã e trancou-me novamente.

Ainda dois dias se passaram e tive muito tempo para pensar no que fazer. Assim, na manhã seguinte, quando ele veio trazer meu alimento do dia, eu fiz o que meu coração mandava: virado de costas, andando em direção à porta para me trancar de novo, eu peguei um pedaço de madeira que achara poucos minutos antes e bati contra a cabeça de Liam. No primeiro golpe pude ver o sangue escorrendo e seu corpo caído no chão. Era isso. Estava feito e eu estava livre de suas maquinações.

A primeira coisa que pensei em fazer foi sair correndo desse lugar assombroso e nunca mais voltar, mas não poderia esquecer que aquelas criaturas ainda andavam pela cidade, à procura de humanos para matar. Dessa forma, segui pelo corredor até a sala da casa, encontrei um papel caído no chão com algumas coisas escritas. Repeti as palavras que estavam no papel pois meu instinto me dizia que eram os mesmos versos proferidos por Liam.

Minutos se passam e nada aconteceu. Repeti novamente, dessa vez mais alto. Em pouco tempo, comecei a ouvir gritos e vozes estranhas. As criaturas estavam voltando, elas me ouviram.

Quando chegaram até mim, dei ordens, confiando que iriam me obedecer:

- Ouçam! Seu criador está morto, a partir de agora eu sou sua líder. Exijo que me respeitem e façam o que eu mandar. Minha primeira ordem é que esqueçam qualquer pedido que Liam tenha feito e não matem mais ninguém até segunda ordem. Voltem para o poço, só retornem quando eu os chamar novamente. – E assim o buraco fundo se abriu novamente e as criaturas entraram sem objeções.

Meses depois:

Estou sentada em uma linda poltrona, morando na casa que antes eu era feita de prisioneira. Estou revivendo os últimos meses e pensando na pessoa que me tornei. Lembrando cada novo vizinho que já passou por mim e o triste fim que teve, tudo por causa das suas ignorâncias.

Não pretendia ser como ele, mas me obriguei a tal. Sentir o poder em minhas mãos foi umas das melhores coisas que pude ganhar com isso tudo. Agora, qualquer um que ouse contrariar ou ignorar a mim, tem um fim cruel com data e hora marcada.

Espero que tenha entendido o recado, querido leitor, e até a próxima.

RELATOS DE UMA ILHA EM COLAPSO

Suzana Schuquel de Moura

Nota: A história contada a seguir é fruto da imaginação alheia. Qualquer semelhança com a realidade, não é mera coincidência.

Em uma terra inóspita e não muito próspera, habitava um senhor deveras tirano e imbecil. É claro, não se pode deixar de mencionar aqui que, sim, ele tinha uma família, seus filhos, bom, dizem algumas más línguas, que foram criados à imagem e semelhança do querido papai. Sua esposa era muito recatada e religiosa. Dona Larica acredita-se, foi a fundadora, junto com seu esposo, Jalaqual, da Igreja com fins lucrativos Fieis de Jalaqual, pois, acreditem ou não, ele se considerava um Deus “daqueles um tanto quanto duvidosos que se autoproclamam ‘o todo poderoso’”, que tudo sabe e nada vê, por mais visível que esteja aos olhos. Os desertores do regime implantado por Jalaqual relatavam os abusos cometidos pelo rei, as perseguições cometidas pelo senhor em questão.

Na pequena ilha de Bramarilis, o rei incitava a desordem, afirmando que estava tentando reestabelecer a ordem e os bons costumes que haviam sido seguidos pelos seus antepassados. Então, a partir da tomada do poder da ilha, estavam expressamente proibidas as relações amorosas fora da linha reta e colateral estabelecida como marido e mulher, família tradicional Bramariliense. Aos maridos de bem era facultada a manutenção de relações extraconjugais e filhos fora do casamento. Mas nem as crianças escapavam das imposições do regime Jalaquense, pois, filhos homens eram valorizados, filhas mulheres, quando as tinham, eram tratadas como uma “fraquejada”, restando-lhes a preparação para o matrimônio e a submissão ao esposo. Se houvesse bens e fortunas, o marido, enquanto homem, herdaria e gerenciaria a fortuna, relegando à mulher o posto de recatada e devota da religião criada por Larica e seu amado esposo e temido tirano.

Assim, professando a plenos pulmões, falando de um jeito um tanto quanto incompreensível e muito confuso, diga-se de passagem, o rei foi aumentando sua rede de seguidores e, o mais estranho, seus fieis súditos, de tanto ouvirem seus discursos, passaram a agir e falar como Jalaqual. Não tardou para os opositores do regime Jalaquense começarem a protestar e a pedirem socorro a outras regiões vizinhas, para que intercedessem, ajudassem a acabar com o regime que já havia dizimado mais da metade da população.

Mas, como todo o regime têm seus defensores e informantes, logo o rei ficou sabendo dos feitos da oposição e começou a perseguir um por um de seus

opositores, levando-os para masmorras e buracos escuros, deixando-os minguando de fome e sede, até que a morte viesse e restasse somente o odor pútrido dos corpos que nesses lugares pereceram.

As notícias dos tenebrosos feitos da querida Família exemplar de Bramarilis e de seus Associados se espalhavam como rastro de pólvora. As regiões vizinhas demonstravam preocupação, mas não sabiam muito bem como ajudar o povo da pequena ilha. Então, optaram por nada fazer. Os dias em Bramarilis corriam com os adultos estressados, tristes e desesperançosos, parecia que a inércia havia se apossado dos corpos e das mentes de quem lá vivia. E com essa inércia por parte da população, já muito cansada e desanimada, o regime de Jalaqual tornava-se mais forte, pois, independentemente dos protestos, das críticas e manobras dos poucos opositores, seu reinado permanecia intocável, enquanto o pobre povo, inerte, sofrido e sem rumo, tentava manter-se vivo por mais um dia.

Os rumos da bela ilha de Bramarilis permanecem incertos, há quem acredite que o rei e seus súditos serão cassados e expulsos, há quem acredite que o que está ruim pode piorar ainda mais. Saber, ao certo, ninguém sabe. O que se sabe é que a situação na ilha está de arrepiar e aqueles que tinham como, partiram para outras regiões, em busca de sossego, comida e tranquilidade.

ROUPA DE DOMINGO

Ana Paula Staggemeier¹

Domingo. Alice corria. Suava. Ouvia indie rock. Murmurava a letra com seu inglês improvisado. Corria tão rápido e dispendia tanta energia que parecia fugir. O boné e os óculos escuros compunham seu visual juntamente com o abrigo preto, quase como um disfarce. Não queria ver ninguém, não queria ser vista. Queria apenas correr, como se assim fizesse em direção a novos dias, a novos tempos.

Estava perdida na contagem dos minutos e dos quilômetros corridos naquela manhã. A temperatura agradável e o vento de outono eram um convite para seguir. Mas voltou para casa quando sentiu fome. Devia ser quase meio-dia, pensou. Retirou as correspondências da caixinha do correio, que já estava cheia. Abriu a porta da casa de forma automática, deixou as correspondências sobre a mesa. A casa, vazia. O estômago, vazio. A mente, cheia. Sempre cheia. E nem mesmo uma maratona seria capaz de esvaziá-la.

O momento do banho foi como um alívio. Sentia a água fresca caindo sobre o corpo e o cheiro suave do sabonete favorito. Ali ficou, mais uma vez, perdida no tempo. Alice cantarolava pedaços desconexos das letras das músicas favoritas. O banho foi interrompido pelo barulho incessante do celular. Parecia algo urgente. Mas, para ela, aquela ligação já era esperada.

–A senhora poderia vir para cá, imediatamente?

–Posso, sim. Apenas me diga como ela está.

–O médico conversará pessoalmente. Estaremos lhe aguardando. Obrigada.

Alice já esperava aquela ligação, já imaginava o seu conteúdo, apenas esperava a forma e o momento em que seria feita. Vestiu-se, apressada. Evitou a costumeira roupa preta, escolheu um vestido leve, azul claro. Penteou os cabelos, também com rapidez. Olhou-se no espelho:

–Roupa de domingo– falou sozinha e sorriu, lembrando da expressão que a mãe sempre usava na infância.

1 Escola Estadual de Ensino Médio Anchieta, ana-pstaggemeier@educar.rs.gov.br

Ao chegar no hospital, a irmã já estava esperando no estacionamento. Apenas se abraçaram. Um abraço silencioso, carinhoso, que ambas precisavam naquele momento. Alice novamente se perdeu no tempo, mas era um tempo de alívio, de descanso. Sentindo o perfume da irmã, percebeu que as lágrimas dela se intensificaram, chegando a soluçar. Aos poucos, o abraço foi se soltando, os corpos se afastando e os olhos, finalmente, se encontraram:

-Como foi que aconteceu?

-Da forma mais linda e suave possível. Segurou a minha mão, quase sem forças, olhou bem fundo nos meus olhos e sorriu. A despedida acompanhada de um suspiro profundo, parecia adormecer. Fechou os olhos e acabou toda a dor. Descansou.

Abraçadas, entraram no hospital. Choravam. O único consolo era saber que o sofrimento da mãe havia, finalmente, acabado. Sabiam o que sentiam, compartilhavam aquele momento, sem dizer mais nenhuma palavra... não era preciso. O silêncio foi interrompido:

-Podem passar aqui, por favor? O atestado de óbito já ficou pronto.

UM OLHAR SOBRE A SOCIEDADE

Luiz Gustavo Henz¹
Samantha Bibiana Hüther²

Para a sociedade, o que importa é seguir a ideia padronizada, ser mais uma ovelha no meio de tantas outras.

Para a sociedade, há de se ter olhos claros como um dia de verão, um cabelo belo como uma cerejeira, o peso de uma pena com o tronco de um manequim.

Para a sociedade, seu histórico lhe define não importando seus atos atuais.

Para a sociedade, demonstrar sinais de vulnerabilidade é um drama digno de Oscar, como um leão preso numa jaula.

Para a sociedade, uma mulher que estuda e trabalha não possui o mesmo valor nobre de uma senhora que perambula pelas ruas disposta a vender seu corpo por dinheiro.

Para a sociedade, aquele que mostra seu jeito de amar irá queimar no mais puro ardente fogo do inferno, no lugar daquele que mata, estupra, tortura e corrompe.

Para a sociedade, as dores cometidas por aqueles que amamos em terna infância devem nos fazer mais fortes, ao invés do leite e dos legumes.

Para a sociedade, não são mais aceitos os pensamentos e as atitudes daqueles que já estão mais desgastados pelos anos.

Está na hora de sentar na cadeira e pôr os papéis na mesa. A sociedade não está em um trono de ouro detalhado à mão, com diamantes, para dizer algo em relação a algo de que não faz parte.

Para a sociedade... afinal, que é a sociedade? Sou eu, é você, somos todos nós!

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul – Campus Lajeado), luizhenz.lj029@academico.ifsul.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul – Campus Lajeado), samanthahuther.lj048@academico.ifsul.edu.br

Resenha

À LUZ DA LUA, UMA PEQUENA LAGARTA DESCANSA NA TERRA¹

Daniela Cristine Jantsch²

A imagem de uma lagarta desfalecida, já na capa do livro *A morte da lagarta*, de André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro Markun, recentemente publicado em 2022, pela Editora Companhia das Letrinhas, goteja uma pequena dose de estranhamento dando a possibilidade de que as crianças mergulhem no fato de que a morte está prevista a todos os seres. Difícil, por vezes, mas acomete a todo aquele que está vivo, do menor ao maior ser; seu ciclo de vida, um dia, terá fim. O contexto de criação da narrativa retoma vestígios da pandemia do Covid 19 que dilacerou, no Brasil, mais de 500 mil famílias, que, provavelmente, contavam com crianças.

Aliás, como narrar a uma criança que o seu querido familiar não mais estará nas festas da família, nas apresentações e homenagens escolares, no passeio à pracinha, no aconchego do abraço e do beijo, nas brincadeiras com bola e/ou boneca, nas brigas por trivialidades, no congestionamento da vida que, com o passar do tempo, afasta quem se quer bem? Como falar da morte, esta condição tão envolta em mistério, quando a dor com muita força ainda se faz presente?

A morte da lagarta trata com leveza de um episódio que, a qualquer tempo, escolhe seus personagens. Na narrativa, uma menina encontra uma lagarta morta no jardim. Logo em seguida, inúmeras formigas enfrentam a tarefa de carregá-la para outro ambiente, em que vários insetos aguardam pelo corpinho esmorecido. A partir daí, a obra aproxima os diálogos feitos por besouros, abelhas, louva-a-deus e minhocas do ideário infantil, já que “o acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade” (COLOMER, 2007, p. 53), realidade esta, por vezes, muito incômoda. A morte da lagarta causa dor aos seus amigos insetos. Uns mostram-se mais comovidos, alguns mais irritados, enquanto outros se negam a acreditar que ela havia partido. Assim, cada bichinho vive o seu luto a sua maneira até que a aceitação daquela dor dá um novo significado para a existência de todos “e, aos poucos, aquela dor começou a diminuir...diminuir...E, embora nunca tenha desaparecido, em algum momento se transformou”.

Isso porque “as histórias são percebidas pelas crianças como uma representação do mundo tal como ele é. Apenas quando emergem – conscientemente - como

1 Epitáfio inscrito na lápide da personagem do livro *A morte da lagarta*, de André Rodrigues et al. (2022).

2 Mestranda em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista Capes. Professora da Rede Municipal de Ensino de Montenegro-RS e da Rede Estadual de Ensino em Taquari-RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8687-108X> E-mail: danielajantsch@mx2.unisc.br

ficção, as crianças podem começar a utilizá-las para explorar o mundo tal como ele poderia ser”, tratando-se assim de uma representação literária que propõe “alternativas, mas que confirmará certezas”. (COLOMER, 2007, p. 57-58)

Neste ínterim, as certezas – embora etéreas - serão construídas aos poucos e melhor ainda quando direcionadas através de leituras que instiguem os pequenos a sentir, pensar, descobrir e compreender que a ausência se fará ressignificada a partir de questionamentos como, por exemplo, o que acontece quando a gente morre? Ou o que a gente faz com aquela dor em forma de nuvem escura que fica presa entre a cabeça e o peito?

Ao desenvolver a morte como temática, os autores de *A morte da lagarta* ressaltam a importância de olhar para as emoções e observar a vida com nitidez e carinho, atribuindo-lhe renovação a cada instante. Como a dor acaba sendo coletiva quando há perda, também um coletivo de pessoas³ contribuiu para que a narrativa se tornasse real. Escrito por quatro pares de mãos - sendo dois artistas gráficos, uma jornalista e um *hacker* – o projeto aconteceu durante o colapso sanitário e acabou sendo diferente dos outros livros anteriores que o Coletivo Sabichinho publicou. Desta vez, as crianças, de 5 a 7 anos, não puderam participar das oficinas promovidas pelo grupo, que contavam com dinâmicas divertidas, em que uma das regras mencionadas nos momentos de aprendizado é a de “poder errar porque é assim que se aprende”.

A morte da lagarta não é uma narrativa longa, aliás, é bastante adequada aos leitores mais jovens, porque sintetiza em traços quase infantis a simplicidade e a delicadeza da vida. Para que a execução do livro saísse literalmente do papel e ficasse disponível gratuitamente no site, houve o envolvimento de 245 pessoas que se dispuseram a financiá-lo. Para elas, segue um agradecimento especial, do Coletivo Sabichinho, como forma de eternizar o apoio à arte literária, porque como sugere Bajour (2012, p. 21), às vezes, estar “a sós com a leitura é quase impossível por limitações materiais ou culturais”.

Independente da faixa etária, a obra *A morte da lagarta* propõe ao leitor a desconstrução de delimitadores de sentidos, porque “os benefícios da leitura – principalmente a literária – por mais complexos que sejam os temas abordados, advêm da alegria estética que temos ao exercitar duas funções psíquicas: a imaginação e a vontade” (FRONCKOWIAK, 2021, p. 173). Assim como tantos outros aspectos emocionais, o luto, particularmente, pode ser vivenciado através da literatura infantil, porque é um caminho necessário e que merece ser percorrido, visto que a nostalgia é acionada e momentos felizes e/ou saudosos acabam sendo (re)vividos. Lembre-se aqui que “o ato de ler é um lugar especial em que os seres

3 Sabichinho é um coletivo formado por André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro Markun, responsáveis pela escrita e ilustração de *A morte da lagarta* e de outros dois livros infantis disponíveis gratuitamente no site <<https://sabichinho.com.br>>. Desde 2014, o propósito é envolver as crianças no processo de produção das obras através de dinâmicas e interações específicas.

humanos são libertados de si mesmos para se transportarem a outros e, assim, aprender o que significa ser outra pessoa com aspirações, dúvidas e emoções que nunca teriam conhecido de outro modo". (WOLF, 2019).

No entanto, se tudo isso simplesmente acaba, se viramos estrelinhas, se o corpo se decompõe e alimenta o solo, se há um Paraíso para os que forem bonzinhos, se a alma se separa do corpo, se podemos doar os órgãos para ajudar outros indivíduos é irrelevante porque "à luz da lua, uma pequena lagarta descansa na terra", deixando o seu legado e a saudade junto de todos que conviveram com ela.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta em práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

Coletivo *Sabichinho*. Disponível em: <<https://www.sabichinho.com.br>> Acesso em: 15 maio 2022.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo & BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Educar para ler desde a infância: o valor poético da vocalidade e da imaginação*. *ETD - EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL*, v. 23, n. 1, p. 157-176, jan/mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656086>> Acesso em: 9 abr. 2022.

RODRIGUES, André et al. *A morte da lagarta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022. ISBN 978-85-7406-999-9.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Tradução Rodolfo Ilari; Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09